

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCA CIÓN 2011



unifé
UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Educación es una revista científica, multidisciplinaria que presenta artículos relevantes sobre educación, con el aporte de investigadores peruanos y extranjeros.

EDUCACIÓN
Nº XVII – DICIEMBRE 2011

DIRECTORA

Dra. Rosa Carrasco Ligarda

EDITOR

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ

COMITÉ EDITORIAL

Mg. María Peralta Lino
Mg. Mónica Escalante Rivera
Lic. Patricia Melloh Navarro
Dr. Norma Soto Gómez
Lic. Yrma Roca Campos
Mg. Carmen Bermeo Ramírez

Dirección:

Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofía
La Molina – Lima 12

Registro de Depósito Legal Nº 2004-7742

ISSN Nº 1813-3363

Distribución: Gratuita o canje.

Impresor: Getprint eirl.

Ca. Camino Real Mz. W-1 Lt. 9 Urb. Matazango - La Molina

Distribución por donación o canje

Revista indizada en el Sistema Latintex

Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos publicados en esta revista. El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor y no compromete la opinión de la revista.





unifé
UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

RECTORA

Dra. Elga García Aste, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Victoria García García

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui

CONSEJO DE FACULTAD (2011 – 2012)

DECANA

Mg. María Peralta Lino

REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Mónica Escalante Rivera, / Jefa del Departamento de Educación

Lic. Patricia Melloh Navarro, / Directora del Programa Académico de Educación Inicial

Dr. Norma Soto Gómez, / Directora del Programa Académico de Educación Primaria

Lic. Yrma Roca Campos, / Directora del Programa Académico de Educación Especial

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Mg. Lucrecia Villanueva Paz

Lic. María del Carmen Ferrúa Allen

Mg. Rosanna Cordano Ripamonti

Lic. María Eugenia Huarachi Chávez

Dra. Olga Gonzáles Sarmiento

Lic. Soraya Bolívar Dillon

REPRESENTANTES DE LAS ALUMNAS

Srta. Ana Gabriela Sáenz Salazar

Srta. Deysi Karín Murrieta Vallejos

Srta. Ana Lucía Sato Briceño

Srta. Daniella Broggi Zarzar

Srta. Ingrid Diana Anderson Adrianzén

Srta. Leslie Nataly Garrido Mego

Srta. Lourdes Beatriz Romero Jiménez

DICIEMBRE
2011

XVII EDUCACIÓN

Contenido

EDITORIAL

- 1 ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD Y SUS RETOS A LA GESTIÓN**
Dr. Otoniel Alvarado Oyarce
- 5 EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA E IPEBA: cuidado con las utopías, la matriz y la imposición**
Dr. Eduardo Palomino Thompson
- 15 LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA. Reflexiones sobre las últimas tendencias en los procesos de evaluación**
Guadalupe Méndez Zamalloa, Ph. D.
- 25 ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA**
Dr. Jorge Silva Merino
- 28 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y ACTUAL**
Dra. Nelly Aliaga Murray
- 36 EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: MODELOS VIGENTES**
Carmen Rosa Bermeo Ramírez, MBA
- 46 EVALUACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO**
Abog. Liliana Seminario Méndez
- 50 EVALUACIÓN PERTINENTE PARA LA DIVERSIDAD INDIVIDUAL Y CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES**
Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco
- 54 "EDUCACIÓN", LA REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN HISTÓRICA EVALUATIVA**
Agustín Campos Arenas, Ph. D.
- 59 TRES MODELOS EDUCATIVOS PRESENTES EN LAS SOCIEDADES ACTUALES Y LOS SISTEMAS EVALUATIVOS**
Mg. Alessandro Caviglia Marconi
- 70 ¿QUÉ EDUCACIÓN? ¿PARA QUÉ DESARROLLO?**
RVP. Ricardo Morales Basadre
- 73 EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES PARA SU DESARROLLO**
Mg. María Peralta Lino
- 78 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE BICENTENARIO**
Dra. Olga González Sarmiento
- 88 VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL LOGRO DE CONDUCTAS ADAPTATIVAS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**
Lic. Ledda Schwarz Aguayo

- 91 EL CENTRO INTEGRADO MARICARMEN Y LA IMPORTANCIA DE CREAR CULTURA DE CALIDAD EN INSTITUCIONES QUE APRENDEN**
Lic. Patricia Milagros Ramírez Talledo
- 96 PERSONALIDAD Y COMUNICACIÓN NO VERBAL. Acceso al argumento inconsciente por medio de los impulsores psicológicos**
Lic. Iván Maurial Chávez
- 109 LA LITERATURA COMO CASTIGO. Sobre los problemas y contradicciones de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos peruanos**
Sr. Javier Garvich Rebatta
- 115 LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL PERÚ**
Dr. Ing° Milbert Ureña Peralta
- 130 REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ASESORAMIENTO VOCACIONAL PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA CON ALUMNOS(AS) DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA**
Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga
- 135 UNA NUEVA VISIÓN DE LA ENSEÑANZA. El método integral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en adultos**
Mg. Araceli Cámero Room
- 141 SOCIALIZACIÓN: ¿FAMILIA VS. ESCUELA?**
Mg. Vicky Guevara Granados
- 144 DOS IDEAS CLAVES: ¿CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR COMPETENCIAS?**
Srta. María José de Cárdenas Mazzetti
- 149 PROBLEMAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN RURAL**
Srta. Lourdes Romero Jiménez
- 155 ESTRATEGIAS PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ, EN EDUCACIÓN A DISTANCIA**
Srta. Deysi Karín Murrieta Vallejos
- 159 COLABORADORES**
- 155 PAUTAS DE EDICIÓN**

Editorial

El presente número está dedicado al tema de la evaluación educativa, en una buena parte de sus artículos, aunque también hay otros que abordan diversos temas de interés educativo y general. Mi comentario se centra fundamentalmente en la evaluación educativa vista desde diversas perspectivas, dado que es uno de los pilares de la enseñanza-aprendizaje. Además, es uno de los grandes instrumentos dentro del quehacer educativo institucional para alcanzar la acreditación, es decir, lograr la fe pública de la calidad educativa de una institución.

Una de las mayores aspiraciones de la educación pública y privada nacional en todos sus niveles, en consonancia con una orientación mundial, es el aseguramiento de la calidad total de la gestión educativa. Esa expectativa se orienta hacia obtener los estándares más altos en todos sus espacios, vista como una organización global, cuya finalidad es satisfacer la demanda social (padres de familia, estudiantes y de toda la colectividad en sus diversos componentes), más allá de concentrarse solo en que la formación del estudiante alcance estándares buenos. Por ende, la optimización y actualización de la gestión y planeación de la administración y del desempeño global de la organización se evidencian en un currículo actualizado en ciencia y tecnología, en una praxis educativa con planes de estudio vinculados con la realidad social y con la investigación, en una plana docente capacitada, y en una infraestructura de recursos muebles e inmuebles pertinente, todo lo cual deviene en una imagen institucional más consistente para la capacitación de los egresados.

Alcanzar el nivel de calidad a que aspira una institución educativa requiere que seamos conscientes de sus logros y limitaciones con el objetivo de superarse. Ello es posible a partir de la aplicación un proceso que se inicia con una evaluación consistente y orgánica basada en un modelo que se sustente en criterios de valor. El análisis de los resultados viabilizará la aplicación de proyectos de desarrollo que orienten y mejoren la calidad educativa. Aquí radica el papel preponderante de la evaluación como insumo fundamental para una identificación objetiva y precisa de las fortalezas y debilidades con una mirada sistémica e integral. Lo cual permite una planificación que prioriza y verifica que cada paso nuevo sea pertinente para trabajar por una mejora progresiva, con un sentido crítico que garantice el éxito.

La evaluación sistémica de una organización educativa es el inicio de un proceso de planeación innovación; y actualización permanente. Se convierte en una herramienta que forma parte del desarrollo de la institución y de sus proyecciones asegurando estándares de competitividad; y abre un cauce positivo, ya que desde un enfoque empírico y objetivo de resultados se avanza con una acertada toma de decisiones que se concreta proyectos de desarrollo a corto, mediano y largo plazo. En particular porque una acreditación tiene una vigencia de tres años y debe reobtenerse.

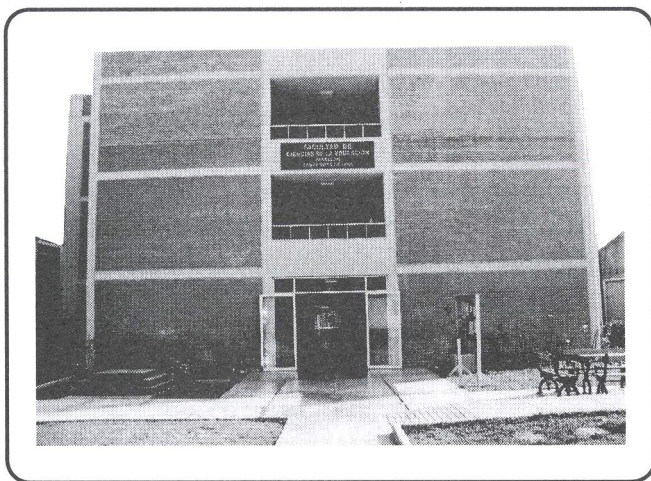
Sin embargo, la evaluación y planificación *per se* no bastan. Si bien es cierto que la evaluación educativa ofrece grandes ventajas, una mirada crítica permite señalar que se trata de resultados macro de la institución educativa y se pierde de vista el desempeño individual del estudiante en el día a día de la labor educativa, sin evidenciarse sus aciertos y dificultades particulares. Además, tampoco tienen relevancia las diferencias entre los diversos espacios educativos, dada la flagrante diversidad de la realidad económica, social, cultural, entre otros. Se puede generar expectativas poco objetivas para la solución de toda la problemática educativa institucional, sin considerarse los medios y recursos necesarios.

Otro peligro es la posibilidad de desvirtuarse el sentido de la evaluación, si se soslaya o se privilegia algunas áreas o se manipula resultados sin rigor ético, científico y tecnológico con determinados intereses. Además, dado que se plantean privilegios para las instituciones educativas acreditadas, se abre una brecha cada vez mayor respecto de aquellas instituciones que aún no se han acreditado.

Pese a todas las observaciones que puede suscitar la evaluación institucional, es necesario reconocer que es el medio por excelencia para iniciar un desarrollo planificado. Sobre todo, por las características propias de un mundo cada vez más exigente, tecnificado, competitivo y con mayores recursos para acceder al conocimiento dentro de la globalización en el cual se exige cada vez más una alta competitividad.

Como Directora de la revista *Educación* agradezco la colaboración de los connotados autores que con generosidad nos han hecho llegar sus artículos. Su valioso aporte intelectual ensancha el diálogo crítico y analítico del tema de la educación en el país. Para ellos mi reconocimiento.

Vaya un reconocimiento especial a las autoridades de la Universidad en particular a la Dra. Elga García Aste, *rscj.*, Rectora de la Unifé, por su apoyo y estímulo para la edición del presente número de la revista *Educación*.



Dra. Rosa Carrasco Ligarda
Directora

ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD Y SUS RETOS A LA GESTIÓN

Dr. Otoniel Alvarado Oyarce

RESUMEN

En el presente artículo se presentan las inquietudes, desde una óptica estrictamente operativa, que tanto los resultados de la autoevaluación, la evaluación externa, el mejoramiento de la calidad, son producto de la gestión y que el mantenimiento de la misma una vez certificada (acreditada) la institución será consecuencia –también– de los mecanismos de gestión que se adopten.

Una de las posibles estrategias para enfrentar la crisis educativa, sobre todo en los países subdesarrollados, consiste en llevar adelante programas de evaluación (autoevaluación específicamente) para efectos de la consecuente acreditación de la calidad educativa. Es así como las universidades de nuestro país, con mayor énfasis que las entidades de otros niveles educativos, están viviendo la vorágine de la autoevaluación, para efectos de la acreditación respectiva, con la expectativa que logrados dichos procesos puedan mejorar sus niveles de calidad y asumir el reto de la competitividad, en el marco de la globalización. Como siempre en nuestro país, muy a la zaga de otros, tardíamente se ha comenzado con estos procesos cuando en otras latitudes ya lo vienen haciendo desde la década pasada, por lo menos.

Sin embargo, nunca es tarde para formular algunas reflexiones, desde otras dimensiones, que posibiliten un mayor entendimiento, mejor aplicación y resultados del proceso en ciernes, en este caso en torno a algunas ideas sobre los problemas en la gestión educativa que dicho proceso conlleva.

ABSTRACT

From an operative view, all concerns in this research about the results of the self-evaluation, the external evaluation, and the quality improvement are the result of management and maintaining this after being certified (accredited) the institution will also be the consequence of the management mechanisms to adopt.

One of the possible strategies to cope the educational crisis, in non developed countries, is implementing evaluation programs (specifically self-evaluation) to the consequent accreditation of the educational quality. In this way, the universities of our country, in a more emphatic way than other educational institutions, are experimenting the self-evaluation, to the respective accreditation, waiting that those processes could improve their quality levels and be competitive in globalization. As usual in our country and very different from others, we have started very late with these processes when in other regions this has been done from the last decade.

However, it is not late to formulate some ideas, from other views to enable a great comprehension, best application and result of process in the making, in this case ideas about educational management problems resulting from the process.

PALABRAS CLAVE

Acreditación, autoevaluación, evaluación externa, certificación, gestión.

KEYWORDS

Accreditation, self-evaluation, external evaluation, certification, management.

Antecedentes

Al margen de los problemas derivados de la crisis universitaria, y educativa en general, que vienen acaeciendo en nuestro país desde hace un buen tiempo, los procesos mundiales de globalización acentúan aún más estos problemas, con el riesgo de quedar fuera del ranking mundial y, por ende, de la competencia internacional.

Precisamente, uno de los problemas causantes de la crisis educativa –desde nuestra perspectiva profesional– radica en la deficiente gestión que se viene ejerciendo en las distintas entidades e instancias educativas del país, por ser el área más sensible a las deficiencias e inmoralidades.

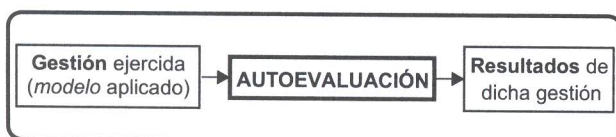
Otra de las razones que ocasiona esta crisis radica en la masificación de las instituciones educativas, sobre todo universitarias, en razón a la liberalización del servicio educativo, en la mayoría de los casos con una fuerte tendencia hacia la mercantilización y el rentismo a ultranza.

Frente a estas consideraciones se ha planteado entonces, como una estrategia de solución, el desarrollo de procesos de autoevaluación y acreditación, mediante el sistema denominado Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE), iniciándose a nivel universitario en las áreas de educación y de medicina, respectivamente. Sin embargo, como estos procesos son autónomos y con marcados énfasis en aspectos básicamente formales, nos queda la duda –ojalá infundada– que se pueda ejecutar solo con fines burocráticos.

El proceso

Primer paso: El proceso de autoevaluación

Partimos de la premisa que la autoevaluación mide los resultados de la gestión en un momento determinado (transversal); por lo tanto, cualquiera que fueren los resultados a que se arriben, los mismos recaerán necesariamente en la calidad de la gestión aplicada hasta ese momento. Es decir, un fenómeno de causa efecto o por lo menos de correlación significativa irrefutable.



Para el caso de las entidades estatales, por el hecho de estar íntimamente ligado al entramado jurídico-administrativo del estado, fácilmente devienen o recaen en enfoques burocráticos en la gestión, enfoque que como se sabe, si bien es necesario o útil, un fácil y excesivo apego al mismo resulta pernicioso para el desarrollo institucional.

En el caso de la gestión universitaria estatal en nuestro país, de acuerdo a su tradición y normatividad, tiene la característica de ser intermitente en cuanto que las autoridades (de gobierno) son elegidas periódica y alternativamente, en procesos en los cuales las luchas por el poder salen a flote y, como consecuencia de las elecciones, se generan divisiones en grupos muchas veces irreconciliables y que hacen difícil una gestión participativa y exitosa. Asimismo, como las autoridades resultan de procesos electorarios, en muchos casos no siempre se eligen a los más idóneos para la gerencia de sus respectivas unidades académicas, o en otros casos, rápidamente, pierden su legitimidad.

Es por esta razón, entre otras, en nuestro modesto entender, que los conceptos y técnicas modernas de gestión como el desarrollo organizacional, el coaching, la cultura y el clima institucional, la gestión estratégica y otras, no tienen cabida en el ámbito universitario, por tanto nos quedamos en enfoques clásicos como el burocrático y el conductista, por ser quizás los más llevaderos, por ser fáciles de aplicar.

Posiblemente, existan otras causas más que ocasionen o agraven aún más esta situación, como por ejemplo, la carencia de recursos, la masificación universitaria, la incoherencia o carencia de políticas universitarias, etc., sobre las cuales cada universidad tiene muy poco que hacer y mucho que soportar o acondicionarse.

En conclusión, los reportes de la autoevaluación, responden necesariamente a las calidades de la gestión aplicadas hasta ese momento.

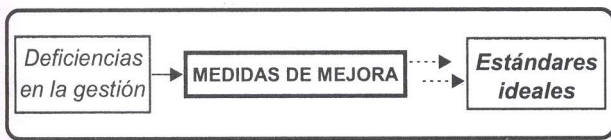
Segundo paso: Propuestas de mejora

Como resultados –previsiblemente deficitarios– de la autoevaluación, el siguiente paso constituye la *propuesta y la aplicación* de diversas medidas de mejora en los distintos aspectos evaluados. Es aquí donde se hace necesario, nuevamente, el “enrumbamiento” de las acciones de gestión, las mismas que estarán supeditadas a las capacidades gerenciales y de

decisión de las autoridades respectivas, cuando no a las condiciones organizacionales vigentes.

Posiblemente será necesario adoptar nuevas estrategias de gestión, por ejemplo concertación entre grupos antagónicos u opositores, alianzas y convenios con otras entidades que aporten al desarrollo institucional (el Consorcio de Universidades Estatales es un buen ejemplo), capacitación de los agentes intervinientes, programas de sensibilización del personal involucrado, máxime si no están comprometidos o involucrados en el proceso.

Se busca entonces un adecuado equilibrio en la siguiente secuencia lógica:

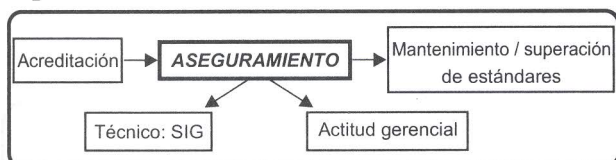


Como paso definitivo en el proceso, luego de lograr los resultados ideales deseables, viene la validación externa, que puede ser definitiva o no, dependiendo de los resultados a que arribe el agente acreditador. En el caso de que hubiera correcciones que efectuar, nuevamente la intervención de los gestores o decisores respectivos se hará indispensable hasta llegar a los niveles requeridos para la aprobación definitiva. Es de esperar que los procesos de transferencias y rotaciones en el poder no dificulten la consecución de los estándares ideales con los cuales se debe lograr la tan ansiada acreditación.

Tercer paso: Mantenimiento de la calidad

Lograda la acreditación anhelada, obviamente corresponde mantener el nivel de calidad alcanzado, tratando en lo posible de ir superándolo cada vez, lo que a su vez requiere de nuevos patrones culturales para internalizar el compromiso y esfuerzo de los grupos que acceden al gobierno universitario.

En relación a este rubro, debemos indicar que el mantenimiento o aseguramiento de la calidad supone dos niveles o tipos de requerimientos específicos:



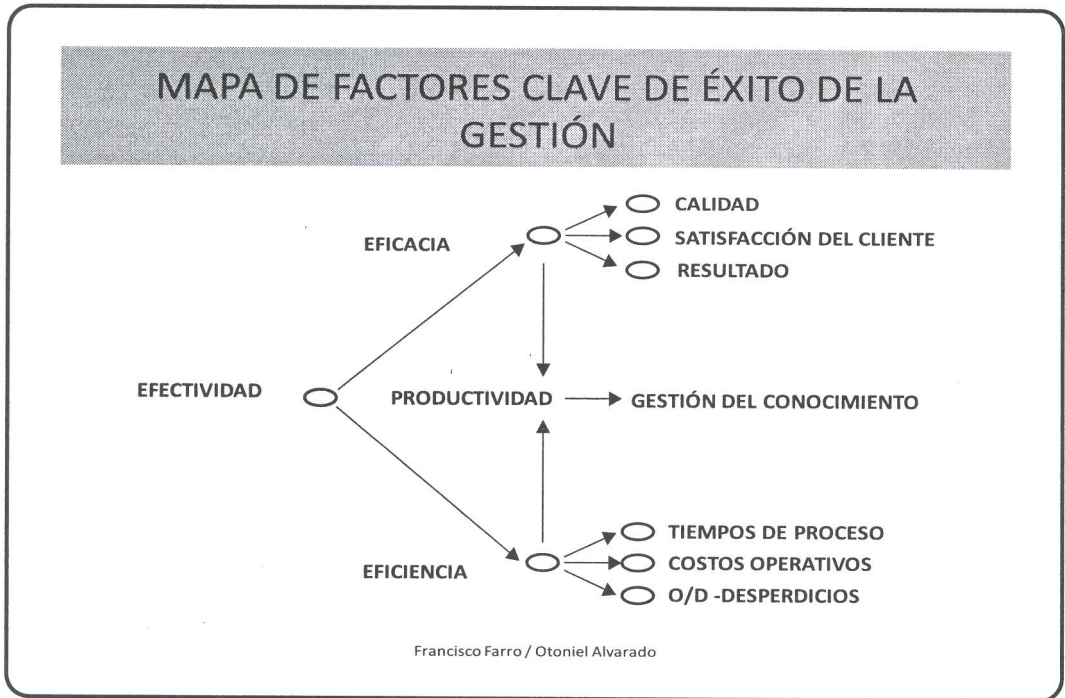
El primer nivel está relacionado con el cumplimiento del estándar 8 de la 1ª dimensión del modelo formulado por CONEAU, en el cual se plantea la necesidad de que cada entidad deba implementar un *sistema de gestión* de la calidad.

En este contexto, entendemos por sistema de gestión de calidad el (o los) programa(s) informático(s) pertinente(s) que permita(n) controlar y monitorear el cumplimiento de cada uno de los estándares de calidad logrados, a efecto de que no decaigan en algún momento, máxime si la acreditación tiene como característica la de ser periódica. En otras palabras, se requiere de implementar *sistemas de información gerencial* (SIG) específicos que ayuden a tomar las decisiones académicas y administrativas pertinentes. El segundo tipo de requerimiento está directamente relacionado con el primero, en tanto que la aplicación de los sistemas informáticos, en tanto herramientas, requieren de las *habilidades sociales* (actitud gerencial) de los decisores a efectos de que puedan lograr la aceptación y cumplimiento de las medidas adoptadas, dentro de las cuales seguramente no han de faltar muchas innovaciones, y que como tales en muchos casos resulta difícil introducirlas, dada la resistencia de sus ejecutores, sobre todo si el clima y la cultura organizacional no son favorables.

Pero no solamente serán necesarias las habilidades sociales, también se requieren muchas habilidades o competencias cognitivas para aplicar nuevas técnicas o modelos de gestión modernos, dentro de las cuales la gestión estratégica, la gestión del conocimiento, el BSC, el EFQM, etc., y tantas otras que reporta la teoría administrativa vigente.

En síntesis:

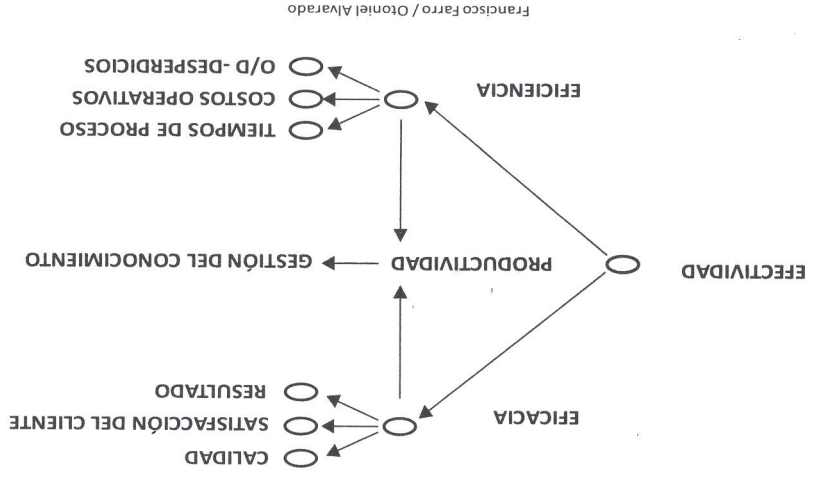
- 1º La autoevaluación y la acreditación en última instancia miden los resultados de la gestión.
- 2º El mantenimiento o aseguramiento de los niveles de calidad, alcanzados con la acreditación, requieren necesariamente de enfoques, técnicas e instrumentos de gestión que haga posible dicho cometido, para cuyo efecto sería recomendable que, en lo sucesivo, quienes aspiren a cargos directivos lleguen premunidos del conocimiento y praxis de la tecnología administrativa pertinente.



Dr. Otoniel Alvarado Oyarce
Profesor y Licenciado en Administración y Magíster en Administración de la Educación. Ha sido funcionario del Ministerio de Educación en cargos técnicos y directivos. Es profesor de diversas Escuelas de Posgrado. Ha escrito un buen número de libros de su especialidad. Ha sido premiado con las Palmas Magisteriales en los Grados de Maestro y Amauta, respectivamente.

Dr. Otoniel Alvarado Oyarce
 Profesor y Licenciado en Administración y Magíster en Administración de la Educación. Ha sido funcionario del Ministerio de Educación en cargos técnicos y directivos. Es profesor de diversas Escuelas de Posgrado. Ha escrito un buen número de libros de su especialidad. Ha sido premiado con las Palmas Magisteriales en los Grados de Maestro y Amata, respectivamente.

MAPA DE FACTORES CLAVE DE ÉXITO DE LA GESTIÓN



Francisco Farro / Otoniel Alvarado

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA E IPEBA: Cuidado con las utopías, la matriz y la imposición¹

Dr. Eduardo Palomino Thompson

RESUMEN

Ante la gran expectación y esperanza suscitada en el Perú por el inicio del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), el autor revisa los lineamientos legales y normativos referidos al SINEACE y al IPEBA y su matriz de gestión (2011). Estando de acuerdo con lo positivo del sistema de Evaluación y Acreditación, procura poner en guardia ante un al parecer excesivo optimismo que estaría llevando a una situación utópica, lo cual podría luego transformarse en una frustración educativa nacional.

Esta preocupación aumenta al comprobarse, ante el análisis legal y normativo que se hace, que el esquema evaluativo propuesto por el IPEBA no aparece como integral, ya que se concentra, sobre todo, en la evaluación de la gestión, dejando de lado aspectos de los aprendizajes relacionados con lo cognitivo y no cognitivo.

Por otra parte, el autor insiste en que el SINEACE y sus organismos no pueden garantizar la calidad educativa, como se deduce del marco legal y normativo, sino colaborar a promoverla.

Asimismo, recomienda respetar la libertad de enseñanza y, en esta línea, permitir que las instituciones educativas, de acuerdo a su propia cosmovisión, puedan establecer para la Evaluación y Acreditación, algunos estándares, factores o criterios e indicadores propios, y no estar así sometidos únicamente a lo señalado al respecto por el Estado mediante el IPEBA, organismo para la Educación Básica, nivel al que se refiere este trabajo.

Nada de esto quita el muy buen aporte que significa el trabajo del IPEBA, el cual ha producido documentos orientadores significativos y que suponen un gran esfuerzo y dedicación.

ABSTRACT

In view of the great expectation and hope in Peru caused by the launching of the National System of Evaluation, Accreditation and Certification of the Quality in Education (SINEACE), the author reviews the legal dispositions and norms referring to SINEACE AND IPEBA and its management guidelines (2011). Agreeing with the success of the Evaluation and Accreditation system, he calls the attention to an apparent and excessive optimism which could be leading to a utopian situation transforming then to a national educational frustration.

The concern increases when faced with a legal and standardized analysis, the evaluative scheme proposed by IPEBA is not shown as a whole evaluation because it is chiefly concentrated in management evaluation, leaving apart cognitive and non cognitive learning aspects.

In the other hand, the author insists in that SINEACE and its components do not warranty the quality in education, as it is deduced from the legal and regulatory framework, but helps to promote it.

Furthermore, he recommends the free teaching and in the same way, let educational institutions according to their own view, to fix some own standards, factors or criteria and indicators for Evaluation and Accreditation, and not being under what it is recommended by the State through IPEBA, organism for Basic Education.

Nevertheless, we can say that IPEBA's work is very significant, and has produced guiding documents as a sign of effort and dedication

PALABRAS CLAVE

Calidad integral, utopía, aprendizajes cognitivos, aprendizajes no cognitivos, gestión institucional.

KEYWORDS

Whole quality, utopia, cognitive learning, non-cognitive learning, institutional management.

1. INTRODUCCIÓN

Ante todo, en este artículo no se cuestiona el valor de la evaluación, autoevaluación y acreditación para mejorar la calidad de la educación; tampoco el valioso y esforzado trabajo del IPEBA, organismo del SINEACE encargado de la Básica Regular. Lo que se desea es señalar con claridad aquello que se considera inadecuado, parece incompleto, u otros, a fin de que estos importantes procesos sean exitosos. Asimismo:

- a) Que no se conviertan en una “utopía peligrosa” y en una de las tantas frustraciones educativas nacionales.
- b) Que se tenga siempre un enfoque educativo integral, y no reductivo, que ayude a que los verificadores sean elementos realmente positivos e integrados, sin pensar que son los únicos o los principales, ya que hay otros aspectos educativos de muy difícil verificación.
- c) Que la necesaria libertad de enseñanza y la autonomía de los centros no disminuya, o se viole por exigencias constrictivas debido a la aplicación de parámetros exagerados.

Es evidente que el mundo educativo, con los resultados exitosos o no exitosos² de los estudiantes, constituye una de las tramas más complejas del quehacer humano.

En lo que corresponde a la preocupación por la calidad educativa, el hombre y los Estados, en su pasión sistematizante y matematizante, más aún en esta época de estándares, variables, indicadores, y otros, pretenden con frecuencia, vano intento por cierto, hacer un camino casi perfecto³ hacia logros educativos de calidad, planteando que todos los estudiantes e instituciones pasen por una vía concreta preestablecida por ellos (estándares, factores, indicadores etc.), bajo la razón de que, finalmente, solamente así se obtendrá un producto de “calidad garantizada” que comprenda por igual a todas las instituciones y estudiantes a un nivel de alguna manera similar.

En cierto sentido, esta inquietud y sueño es válido; es más, son los sueños los que han conducido a las grandes utopías y realizaciones. Las utopías, las sensatas, han hecho un gran bien a la humanidad y han permitido avances sustanciales.

Pero también es cierto que, las utopías exageradas, han producido males ampliamente certificados por la historia. En el caso de la educación en el Perú, esto

podría acontecer en lo referente a la Evaluación, Acreditación, Calidad Educativa y los organismos del SINEACE si no se van analizando, y en casos rectificando, los pasos que se van dando, o si se exageran las expectativas.

Por otra parte, es posible que estemos también ante una “utopía educativa algo equivocada” desde otro punto de vista: el de un enfoque reductivo de la calidad, ya que la matriz de gestión del IPEBA presentada (2011), se concentra precisamente en la gestión y prescinde de otros aspectos sustantivos, hecho que podría determinar (si no estamos ya en esta situación) medidas y/u orientaciones que, lejos de ayudar, desvíen de logros educativos integrales deseados por todos. (Pudiera ocurrir también que más adelante salga otra documentación que mejore esta situación).

De otro lado, es notorio que en estos esquemas de evaluación modernos, se da una importancia casi sagrada a “verificadores” básicamente muy puntuales y cuantitativos. Pero, ¿de dónde parte esta visión de darles un valor, tal vez exagerado, a estos “verificadores” (evaluación, autoevaluación, acreditación)? Tal vez se podría hablar de al menos cuatro puntos de partida:

- a) Como es frecuente, se inicia al parecer por la tendencia humana a buscar soluciones medio “mágicas” a problemas complejos. Lo hemos visto con frecuencia a través de nuestra historia educativa. En efecto, pensábamos que con algunas estimables novedades se arreglaba todo; por ejemplo, una nueva Ley de Educación, el Proyecto Educativo Nacional, cambios en el diseño curricular, variar el sistema de evaluación escolar, cambiar la teoría de aprendizaje del momento, idear un nuevo modelo de programación y otros muchos etcéteras. Todo ha ayudado, pero ninguno lo ha resuelto. Es que no existen soluciones únicas ni mágicas.
- b) No cabe duda que esta visión optimista hacia algunos medios educativos como los mencionados, parte muchas veces de gobiernos y autoridades que, por réditos políticos, exageran el valor de los nuevos planteamientos que están liderando, tratando de hacer creer que en ellos está la tan soñada solución educativa.
- c) Otro punto de partida del afán por las soluciones únicas y mágicas es ciertamente la documentación oficial (leyes, reglamentos o normativas) que establece la nueva orientación.

Se trata en este caso de: aspectos correspondientes de la Ley General de Educación; ley y reglamento del SINEACE; guías y matrices concretas de estándares, criterios, indicadores, etc. Para cualquier caso, se hace necesario revisar si dicha documentación, por lo que establece, no está impulsando a una “utopía exagerada” que ve, en la realización normada, la solución siempre soñada. Con frecuencia, se quiere garantizar la calidad educativa mediante la multiplicación de documentos e instrumentos, cosa que más bien dificulta el logro deseado.

d) Por otra parte, dentro del ordenamiento menor, pero importante y clave, habrá que revisar si es que existe allí un exceso en los detalles de las normas; si ello mismo no lleva a una documentación muy constrictiva y vertical caricaturizando: “aquí te doy los estándares, factores, indicadores, etc.; ellos son los que llevan a la calidad educativa que queremos; tienes que seguirlos, no hay otros”. Obviamente, no se debe tratar de determinar todo desde la autoridad, no solamente porque ello implica quebrar la garantía constitucional de libertad de enseñanza, sino por lo ilógico y perjudicial de querer normar contextos y situaciones culturales tan diferentes y detalles que manejan mejor las instituciones.

2. PRESUPUESTOS BÁSICOS DE ESTAS REFLEXIONES

a) La amplitud del tema (teoría que lo sustenta y realizaciones prácticas del mismo) hace que se planteen solamente: A) algunas reflexiones y observaciones en torno a aspectos legales y normativos (Nº 4) que fundamentan el tema, los cuales son ciertamente el punto de partida con el que se están desarrollando actualmente nuestros procesos de Evaluación, Autoevaluación y Acreditación (a los que en diversos momentos denominamos verificadores); B) se plantean observaciones a aspectos teóricos y prácticos de la matriz de evaluación para la Acreditación presentado por el IPEBA en mayo de 2011 (Nº 5); C) se termina con unas Conclusiones Generales (Nº 6), con Recomendaciones (Nº 7) y Referencias (Nº 8).

b) Es necesario señalar desde el primer momento que, en los hechos, la educación peruana está tomando los términos evaluación, autoevaluación, acreditación y competencia profesional en un sentido predominante de gestión, dejando muy marginadas las

dimensiones espirituales en el amplio sentido de la palabra (persona, cultura, valores, ética, religión), así como la verificación de aspectos cognitivos. La orientación puede ser muy peligrosa y traer serias consecuencias para la educación y el desarrollo integral de las personas y de la sociedad, ya que reduce sustantiva e indebidamente el campo a verificar y se aparta de una educación integral. La matriz presentada por el IPEBA pertenece, en opinión del autor, a esta orientación, aunque hay que tener presente que, cuando aparezcan estándares más concretos, esto podría mejorar.

3. REFLEXIONES PREVIAS

a) Lo primero que exige la calidad es que la base teórica del Proyecto Educativo de las instituciones sea sólida, integral, con un marco educativo intelectual que responda a un concepto de educación acorde con los mejores planteamientos. Asimismo, que vaya a la totalidad de los estudiantes.

Si la base teórica es deficiente, por más que los verificadores (evaluación, autoevaluación y acreditación) sean técnicamente impecables, los resultados educativos no podrán ser óptimos, aunque aparentemente lo sean por responder a los fines, objetivos y metas propuestas por la institución educativa. Es decir, no basta que se haya obtenido un buen resultado en lo proyectado sino, ante todo, que lo proyectado sea bueno: hay que ver “cuán bueno es el proyecto”. La evaluación y acreditación dan resultados y certifican, pero no garantizan la calidad del proyecto.

b) Por otra parte, es también necesario que el modelo teórico que emplea el IPEBA en su esquema de evaluación y acreditación sea el adecuado y, entre otros, no tenga vacíos importantes que puedan hacer que la educación sea orientada por un camino indebido. Si por ejemplo, en la concreción de lo escogido como factores, estándares e indicadores, no están los mejores, o falta alguno importante como por ejemplo lo ético o los valores, el esquema evaluador y acreditador será deficiente y hará que las instituciones educativas escolares sean impulsadas a seguir un camino equivocado; un camino que no es el de la calidad integral ya que conduce parcialmente a ella.

Tampoco podrían admitirse fallas en la

jerarquización, otorgando mayor importancia a aspectos que el consenso considera no prioritarios.

En consecuencia, y sea esta una importante observación, la calidad no queda asegurada por una buena evaluación, autoevaluación y acreditación; el proyecto debe ser realmente de calidad teórica, tanto en la institución educativa como en los planteamientos matrices del IPEBA.

Esto quiere decir que el esquema teórico debe estar asentado en la Constitución del Perú que manifiesta un sentido integral. Así, justamente el artículo 13 que inicia la parte educativa dice: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”. Es decir, si existen aspectos importantes ausentes, el camino no es el adecuado.

- c) Lo tercero que parece sustantivo es: cuán técnicamente elaborados están el esquema y los instrumentos de evaluación aplicados, así como los indicadores utilizados, sea por disposición del IPEBA, por la institución, o por la agencia acreditadora. En efecto, si los indicadores no verifican lo más importante porque están deficientemente elaborados (lo técnicamente sólido), no se puede asegurar si en la institución existe calidad educativa.
- d) Por otra parte, y como último aspecto previo, hay que afirmar que un conjunto de distintos indicadores, diversos factores o ejes, y estándares, no garantizan la calidad educativa, la cual es algo bastante más amplio. Ellos no indican, ni de lejos, la riqueza de una institución o los valores de una personalidad en el caso de los estudiantes, más aún cuando los indicadores, criterios, estándares, y otros, se suelen concentrar en aspectos numéricos, administrativos, la gestión, la profusión de documentos, infraestructura, esquemas organizativos, etc.

La verdadera calidad va mucho más allá. Sin negar el aporte de todo lo anterior, la educación de calidad que brinda una institución de excelencia es, sobre todo, la que ayuda a los estudiantes: en el avance del espíritu: en su maduración integral, que provoca a seguir educándose, que afina la inteligencia y la voluntad, que orienta los afectos. Educación de calidad es también la que ayuda y obtiene logros de socialización y culturización. En fin, la que hace que los estudiantes “sepan y aprendan” muchas cosas y tengan capacidad y ánimo para seguir aprendiendo. Esto supone que

debe haber, en una buena evaluación, pruebas o verificaciones de lo que se sabe y de los valores y actitudes que se tienen en diversos aspectos, cosas que no se suele considerar en las acreditaciones. Es decir, no se trata solamente de verificar si hay una buena gestión.

Los verificadores y la gestión preconizados nunca pueden llegar a todos los aspectos de la verdadera calidad educativa personal e institucional, en particular si no corresponden a un esquema integral, tal cual parece ser la matriz del IPEBA para la Educación Básica.

4. Lineamientos legales y normativos de la Evaluación, Acreditación y Calidad Educativa. Comentarios u observaciones

A continuación una revisión somera de lo normativo y legal que guía la calidad educativa, los verificadores, el SINEACE y su órgano operador el IPEBA. Ello permite descubrir los lineamientos a partir de citas textuales vigentes. Asimismo, algunos comentarios u observaciones cuando se estime pertinente. Va organizado en cinco temas sobre los que parece necesario llamar especialmente la atención (de la letra A a la letra E).

- A) Garantía únicamente de factores y funcionamiento del SINEACE y sus organismos
1. “Corresponde al Estado garantizar los factores de la calidad en las Instituciones Públicas. En las Instituciones Privadas los regula y supervisa (Ley General de Educación, art. 13).
 2. “El Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la calidad educativa (SINEACE) que abarca...” (Ley General de Educación, art. 14).

Comentarios u observaciones a los números 1 y 2.

La Ley General de Educación solamente garantiza dos cosas:

- a) Los factores de la calidad en las instituciones educativas públicas (Ley General de Educación, art. 13).
- b) El funcionamiento del SINEACE y sus organismos (Ley General de Educación, art. 14).

Por tanto, no se está garantizando calidad

educativa integral (es decir de aspectos cognitivos y no cognitivos; así como los de gestión). Esto es muy lógico ya que es imposible que se pretenda garantizar una calidad integral de la educación; se puede promover y ayudar, pero no garantizar.

B) Promoción y garantía de calidad por el SINEACE y sus organismos

3. Entre las varias funciones de los órganos del SINEACE está la de promover: “Promueven una cultura de calidad entre los docentes y las instituciones educativas” (Ley General de Educación, art. 16, inciso a).
4. Los organismos del SINEACE están “destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones...” (Ley del SINEACE, art. 2).
5. El artículo 5 dice que el SINEACE “tiene la finalidad de “garantizar a la sociedad que las instituciones públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad” (Ley de SINEACE, art. 5).
6. Al definir a los órganos operadores del SINEACE, se dice: “Los órganos operadores son los encargados de garantizar la calidad educativa en el ámbito...” (Ley del SINEACE, art.13).

Entre los objetivos de los órganos operadores está: “Garantizar la óptima calidad de las instituciones educativas... fomentando...” (Ley del SINEACE, art. 17).

También, “Promover y contribuir a la continua elevación de la calidad...” (Ley del SINEACE, art. 17).

Al definir la Ley del SINEACE lo que es el IPEBA, se dice: “El IPEBA es el órgano operador encargado de definir los estándares de medición internos e indicadores para garantizar en las instituciones... los niveles aceptables de calidad educativa...” (Ley del SINEACE, art. 21).

7. En el Reglamento del SINEACE, al señalar las funciones específicas del mismo (art. 4) y

siguiendo lo expresado en el Art. 1 del mismo reglamento, se dice: “Aprobar los lineamientos de política para el funcionamiento del SINEACE y los órganos operadores, a fin de garantizar la calidad del sistema educativo peruano en su conjunto” (Reglamento del SINEACE, art. 4, inciso b).

Comentario u observaciones a los números 3 a 7:

En momentos, el Estado parece colocarse más bien en la línea lógica de “promover” la calidad educativa (Ley General de Educación). En otros, más bien en la línea más discutible de garantizar (SINEACE e IPEBA). Unas veces se refiere a las instituciones educativas; otras, a todo el sistema educativo; en casos aparenta abarcar la calidad integral (lo cognitivo, no cognitivo y de gestión); en otros momentos solamente aspectos de servicio y gestión. En el fondo, se estima que los organismos del SINEACE van a ser los hacedores de la calidad educativa, cosa imposible. Así, entre otros:

- La Ley del SINEACE va más allá de la Ley General de Educación y del sentido común al manifestar que sus organismos están destinados a “asegurar los niveles básicos de calidad” (Ley del SINEACE, art. 2). Como quiera que esta ley sea posterior a la Ley General de Educación, prevalece. En consecuencia, se pasa de garantizar factores y el funcionamiento del SINEACE (art. 13 y 14 de la Ley General de Educación) a “asegurar los niveles básicos de calidad” por parte de los órganos del SINEACE, lo cual constituye un paso muy largo e ilógico que parece imposible cumplir.

Además, y sobre todo, supone un esquema de calidad educativa integral, como debe ser, cosa en la que no coincide la matriz del IPEBA que se reduce a la gestión de las instituciones educativas.

- Sin embargo, la misma ley del SINEACE es un poco más modesta en el art. 5, en donde lo que se garantiza es solamente un servicio de calidad, y no toda la calidad educativa.
- En las citas de la Ley del SINEACE se hace referencia a que los órganos operadores están para garantizar la calidad educativa en las instituciones educativas. También, está la idea de promover la calidad y la definición de

estándares e indicadores.

- Es visible que aquí se da un paso claro más hacia la idea de que los órganos están destinados a garantizar la calidad no solamente de la gestión (tal como aparece en la matriz dentro de un recorte no correcto), sino la calidad integral que va más allá de la gestión (logros de todo tipo de aprendizaje: cognitivos y no cognitivos).

EN SÍNTESIS: Hay claras contradicciones legales y normativas (Ley General, Ley del SINEACE, Reglamento y Matriz) en lo fundamental y una gran utopía en varios casos.

Por otra parte, no se ve claro cuál debe ser el contenido de la evaluación y acreditación: ¿abarca toda la calidad educativa? Y si abarca solamente una parte (la gestión), ¿vale la pena tanto esfuerzo? En verdad debiera abarcar la calidad integral, pero sin garantizar en forma absoluta nada, dejando libertad siempre para la Acreditación tal como se está planteando.

C) Objetivo y foco de la Evaluación y Acreditación

8. La Ley General de Educación en relación con las funciones del SINEACE y sus organismos, dice: "Evalúan, en los ámbitos regional y nacional, la calidad de los aprendizajes y de los procesos pedagógicos y de gestión" (Ley General de Educación, Art. 16, inciso e). Es la misma línea de la Ley del SINEACE cuando en su Art. 2 habla de que los organismos (del SINEACE) "establecen criterios... a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones..."
9. Sobre los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa (Ley del SINEACE, capítulo III), se dice: "Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa, que está a cargo de los propios actores de la institución educativa" (Ley del SINEACE, art. 11).
10. La matriz del IPEBA ("Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular", 2011), dice en la introducción: "En la segunda parte se hacen explícitos los propósitos de la acreditación, se describe brevemente cada etapa del

proceso y se delimita el foco de evaluación: la gestión educativa. Es decir, la capacidad que tiene la institución para dirigir los procesos, recursos y toma de decisiones en función de la mejora permanente..." (Introducción Matriz del IPEBA, 2011).

Comentarios u observaciones a los números 8 a 10:

- Se observa que el citado nº 8 comprende toda (no solamente la gestión). Así, incluye en primer lugar, la calidad de los aprendizajes (se entiende los conocimientos, valores, desarrollo de capacidades, competencias, en el fondo lo cognitivo y lo no cognitivo). También, la idea de asegurar los niveles básicos de calidad. Se trata de un concepto amplio, no reductivo, no limitado a la gestión.
- Queda claro que, en la 2da. y 3ra. citas (nº 9 y 10), que lo que se solicita es solo la gestión, lo que lo hace en verdad un esquema reductivo, al no estar contempladas evaluaciones sobre avances en conocimientos, capacidades, competencias y, aunque se diga que en estas últimas está toda la riqueza educativa, es visible que ética, valores, religiosidad y gran parte de lo que se pudiera llamar espíritu de la persona, falta. Es decir, se evalúa solamente la gestión. Si sólo se evalúa la gestión, los factores, estándares e indicadores, lógicamente, irán únicamente a ella. Es decir que, las dos últimas citas muestran con claridad que el objetivo y foco de la matriz es la gestión y no también los logros cognitivos y no cognitivos necesarios para una calidad integral.

D) Libertad de Acreditación

11. El SINEACE y sus organismos (ejemplo, el IPEBA:), "Acreditán periódicamente la calidad de sus instituciones públicas y privadas" (Ley General de Educación, art. 16, inciso c).

El art. 12 de la Ley del SINEACE manifiesta, textualmente, el carácter voluntario de la Acreditación: "La evaluación con fines de Acreditación tiene carácter voluntario. El reglamento de la presente ley regula el proceso de evaluación externa, así como la vigencia de la acreditación y los casos en que éstas son obligatorias" (Ley del SINEACE, art. 12).

Comentarios u observaciones al número 11:

- El sentido de la Ley General de Educación en su Art. 16, inciso c, es que la Acreditación es obligatoria para las instituciones educativas de todos los niveles (Ley General de Educación, Art. 16, letra c). No obstante, la Ley del SINEACE dice que es voluntaria (salvo en algunos casos del nivel superior). Como es una ley posterior al General de Educación, se entiende que prevalece. Además, la Acreditación suele ser siempre un proceso voluntario y no obligatorio. Es evidente que la Ley de Educación debiera modificarse en su Art. 16, inciso c. O de lo contrario, que se aclare, ya que parece haber una flagrante contradicción.

E) Libertad de Enseñanza y Acreditación

12. Varias citas pueden ayudar a reflexionar sobre este tema. Así, en la Constitución (1993) se dice:

“El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza” (Constitución, art. 13).

“La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la propia institución educativa” (Constitución, art. 14).

“El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudio, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos” (Constitución, art. 16).

“El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia” (Constitución, art. 16).

“Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, administrativo y económico (Constitución, art. 16).

13. La Ley de centros educativos privados, en sus artículos 3 y 5, señala el control y guía general de los promotores en sus centros educativos, incluyendo lo pedagógico y académico (Ley 26549, 1995).
14. El Decreto Legislativo Nº 882 (1996) en el art. 5, señala también los derechos de los promotores de las instituciones educativas privadas sobre los más variados aspectos de

su institución, en cualquier nivel educativo al que corresponda.

15. El sistema de Acreditación establecido señala, en la línea que podríamos llamar de riesgo para la libertad de enseñanza, lo siguiente:

“El órgano operador del SINEACE (IPEBA u otro) establece, publica y pone a disposición de las instituciones y programas educativos los estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación, así como los requerimientos de evidencia documentaria que deben servir de fuente de verificación del contenido del informe de autoevaluación” (Reglamento de la Ley del SINEACE, art. 15.1).

“Cuando la autoevaluación se realiza con fines de acreditación, la institución o programa utilizará los estándares, criterios y procedimientos aprobados por el órgano operador correspondiente” (Reglamento de la Ley del SINEACE, art. 12.3).

Comentarios u observaciones a los números 12 a 16:

- En las primeras citas transcritas se percibe que la libertad de enseñanza es muy clara en el Perú y más aún para las instituciones privadas. La impresión que se tiene es que el sistema de Acreditación (ver referencias del nº 15), recién citado, contradice de manera importante la mencionada libertad.
- Si para acreditarse hay que utilizar obligatoriamente solamente lo que señala la normatividad analizada: factores, estándares, etc.; es decir, lo que establece el órgano correspondiente del SINEACE (IPEBA), se le ha quitado a la institución educativa la posibilidad de acreditarse según su propia cosmovisión pedagógica, ética y valórica, etc. Es obvio que la libertad de enseñanza constitucional no está funcionando.
- Por todo lo anterior, las instituciones educativas deben tener derecho a escoger algunos criterios o factores propios, así como estándares e indicadores peculiares de su misión, objetivos, y otros, aparte de los señalados por el IPEBA. Asimismo, poder

incluir aspectos cognitivos y no cognitivos varios y no tener que quedar reducidas a una evaluación de solamente la gestión.

CONCLUSIONES sobre aspectos legales y normativos del número 4:

- 1.- El objetivo de la evaluación propuesto por el IPEBA no es la calidad integral de la educación, sino la gestión de lo pedagógico, administrativo e institucional, y si bien ello es importantísimo, y parece muy bien elaborado lo realizado al respecto por el IPEBA, la evaluación y acreditación debe ir a la integralidad de la calidad, por tanto también a los aspectos cognitivos y no cognitivos.
- 2.- No se puede nunca garantizar la calidad de la educación. Mucho menos aún si la evaluación propuesta no es integral y es más bien reductiva como en este caso, al dejar de lado aspectos de suma importancia que tiene que ver con logros reales en lo cognitivo y no cognitivo.
- 3.- Es adecuado que las instituciones y programas sean libres de acreditarse o no, más cuanto son tantas (unas 90,000) que va a ser prácticamente imposible acreditarlas (a menos se haga superficialmente). Además, el costo y recursos humanos que requiere lo harán imposible para no pocas instituciones educativas. Habrá que ver si el Estado evalúa y acredita a los suyos o queda como una disposición para los demás.
- 4.- Parece claro que la imposición de parámetros gubernamentales va a generar, o quiere generar, un MODELO ÚNICO de institución educativa en todos los niveles, lo cual, aparte de estar reñido con el principio de libertad de enseñanza, va a recortar la creatividad, la innovación, y otros, vistos ya cuáles son los factores, estándares e indicadores que se van proponiendo, o mejor digamos imponiendo, para que una institución pueda ser acreditada. Al hacerlo, se quiere aprovechar el deseo de acreditarse de las instituciones educativas, seguramente por deseo de marketing en no pocos casos, para imponerles un esquema que deja de lado los aspectos cognitivos y no cognitivos y se hipoteca solamente a los de gestión.

- 5.- El establecer mediante el SINEACE y sus órganos operativos: factores, estándares, indicadores de evaluación, y otros, para la certificación y acreditación ¿asegurará o garantizará la calidad? Parece cuestionable. Aparte de que las leyes y normas no generan calidad (lo hacen el trabajo abnegado, técnico y afectuoso de padres y maestros y la respuesta generosa y esforzada de los alumnos), un examen, incluso superficial, muestra que los instrumentos, por sofisticados que sean, nunca pueden valorar ni medianamente a una persona o a una institución, menos aún predecir su actuar futuro.
- 6.- El planteamiento del propósito del sistema, que el SINEACE garantiza la calidad, debió ser más modesto (no puede “asegurar” la calidad, sino ser un tesorero y valioso colaborador). Además, y sobre todo, debió hacer visible y pedir la colaboración de otros agentes clave, particularmente la familia y el propio estudiante (al docente sí se le menciona adecuadamente al hablar de los factores). Parecería que el Sistema garantiza por sí mismo e independientemente de los agentes fundamentales, lo cual no es ni cierto ni posible.
- 7.- Asimismo, se debe tener en cuenta que, al suponer que los órganos y verificadores son los que conseguirán la calidad, aparte de no ser cierto, les otorga fácilmente una fuerza y autoridad que nos les corresponde y que se derivará en directivas y planteamientos obligatorios y exigentes que, fácilmente, atentarán contra la libertad de enseñanza y correcta autonomía de las instituciones educativas.

5. IPEBA: MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN

Análisis y observaciones

En mayo de 2011 se ha publicado por el IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación de la Calidad de la Educación Básica), un documento sustantivo de su trabajo: “Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de las Instituciones de Educación Básica Regular”.

Dicho documento, juntamente con otros que se

han publicado y publicarán, tiene como objeto: orientar la “implementación del proceso de acreditación... que guiará el proceso de autoevaluación y la elaboración e implementación de planes de mejora...”

En la primera parte se presenta el concepto de calidad de la educación que sustenta la matriz. En la segunda parte se explicitan los propósitos de la acreditación y se delimita el foco de evaluación: la gestión educativa. En la tercera parte se describen los cinco factores clave a evaluar. En la cuarta y última se detalla la matriz de evaluación.

Análisis

Sin desmerecer el esfuerzo y los méritos (que los hay y muy significativos), la matriz de evaluación permite observar una prioridad notable a los aspectos de gestión, tal cual corresponde a su título. Pero si consideramos que la Calidad Educativa va más allá de los aspectos de gestión, encontramos ausencias o vacíos que se van a tratar de señalar a continuación.

- a) Se puede muy bien tener la impresión que los estándares establecidos van básicamente en la línea cognitiva, tanto en lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje como en las prácticas educativas, pero no es así: están orientados centralmente a la gestión. Por otra parte, lo no cognitivo está ausente, aunque se pueda decir que en las competencias está todo.
- b) Así como con toda razón se establecen, y en casos con insistencia, palabras significativas como: equidad, inclusión, diversidad, conocimientos, habilidades, participación, y otras, en cambio no se menciona ni enfatiza términos venerables como: ética, moral ciudadanía, espiritualidad, religiosidad. La misma palabra valores solamente se menciona una sola vez en lo que se refiere a estándares e indicadores. Esto quiere decir que a estos aspectos no se les da importancia, siendo así que constituyen un elemento clave en una educación integral y por tanto en estándares e indicadores escolares.
- c) La matriz que se presenta es una “matriz de evaluación de la gestión de la calidad de la educación”, no de logros en conocimientos y aspectos no cognitivos, como si evaluando y

acreditando solamente la gestión fuera suficiente para saber si hay calidad en una institución educativa y en los estudiantes. Es decir, permitiría pensar que si la gestión es buena o mala, la calidad de los aprendizajes y la enseñanza será de uno u otro tipo. A fin de cuentas, siendo la gestión importantísima y clave, es solamente una parte de la institución educativa y del logro deseado.

- d) Lo importante para saber si un centro tiene realmente calidad educativa es verificar, dentro de lo posible y difícil que es esto, si hay logros reales en los aprendizajes (desde luego tanto cognitivos como no cognitivos). En la matriz, ni los unos ni los otros son objeto de evaluación ni significan algo en las evaluaciones de las acreditaciones, pese a que ellos mismos constituyen el centro de las preocupaciones educativas. Lo más que se menciona son las informaciones genéricas que presentan el Ministerio de Educación, las pruebas PISA, y otras. Puesto de diferente forma, el saber que hay una buena o mala gestión no garantiza malos o buenos resultados en los aprendizajes.

Comentarios u observaciones a la N° 5 Matriz de Evaluación

1. El Estado no puede garantizar la calidad educativa mediante el SINEACE o el IPEBA; puede ayudar y promoverla. No hay que ofrecer lo que no se puede dar. Se corre el riesgo de colaborar a una frustración.
2. La matriz comentada del IPEBA es insuficiente al prescindir de aspectos importantes de los logros cognitivos y lo espiritual en el amplio sentido de la palabra; al evaluar solamente la gestión, y dar únicamente indicativos genéricos en cuanto a los conocimientos. (La publicación de posterior documentación del IPEBA debiera mejorar esta observación, aunque no es muy seguro ya que el Art. II de la Ley del SINEACE y la introducción de la matriz del IPEBA comentada establecen como foco la evaluación de la gestión y no los logros).
3. La matriz del IPEBA da la clara impresión de que está colisionando con el principio de la libertad de enseñanza y autonomía de los centros, ya que establece un modelo rígido de

factores y estándares que, con las falencias indicadas, no sería adecuado para muchas instituciones educativas debido a su línea axiológica, pedagógica, o de fuerte raigambre espiritual.

4. Cada institución educativa debiera tener derecho a evaluarse y acreditarse según factores y estándares que van de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional, sin negar otros señalados por el IPEBA.
5. En el desarrollo de la matriz hay aspectos muy valiosos en el área de gestión que es preciso resaltar y felicitar, pero que no son objeto de este trabajo más bien destinado a observar las falencias o problemas.

6. CONCLUSIONES GENERALES

La Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, en proceso de implementación por el Estado mediante los organismos correspondientes del SINEACE, constituye un aporte valioso y va a colaborar a la mejora de la calidad en el Perú.

No obstante:

- a) Hay que evitar verla o presentarla como algo que de por sí, y de manera casi mágica, va a resolver el problema de la calidad educativa en los distintos niveles del sistema educativo peruano. Esto constituiría una utopía peligrosa que podría terminar en frustración nacional más.
- b) Mediante el SINEACE y la implementación de sus organismos no es posible garantizar la Calidad Educativa. Se puede sí colaborar y promover a su obtención.
- c) La evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa en las instituciones educativas, en este caso las que tienen relación con el IPEBA,

para ser integral como se estipula, debe comprender los más variados aspectos: cognitivos, no cognitivos y de gestión. Ello supone: evaluación de logros en conocimientos, valores, actitudes, sentido ético, religioso, y otros; así como constancia de desarrollo de capacidades, competencias; igualmente una gestión satisfactoria.

- d) La matriz presentada por el IPEBA se centra en aspectos de la gestión, por lo que se le observa reductiva y, por tanto, insuficiente para verificar la calidad de una institución educativa.
- e) La libertad de enseñanza queda seriamente cuestionada ante una Acreditación, se establece solamente en base a estándares, y otros, señalados por el IPEBA.

7. RECOMENDACIONES

- Que el SINEACE y sus organismos presenten un esquema de Calidad Integral y que, por tanto, la matriz del IPEBA no enfatice tanto la gestión descuidando los otros aspectos de logros y avances cognitivos y no cognitivos.
- Que la matriz del IPEBA permita y promueva que las instituciones educativas coloquen estándares, factores e indicadores que tienen relación con su peculiaridad educativa. Esto parece muy lógico y resguarda el principio constitucional de libertad de enseñanza.
- Que no se insista en que los diversos procesos constituyen una garantía de calidad educativa, evitando así las utopías educativas que son muy peligrosas y frustran a las personas y al país.
- Que en la Evaluación y Acreditación se incluyan pruebas a los estudiantes que permitan detectar el nivel de logros de aprendizajes en aspectos cognitivos y no cognitivos.
- Que se hagan las modificaciones legales necesarias para que no haya contradicciones, espacialmente entre la Ley General de Educación y la del SINEACE.

NOTAS

- (1) Este artículo está referido a la etapa de Educación Básica.
- (2) Resultados exitosos tiene que ver con avances no sólo en los conocimientos, habilidades y otros, sino también en todas las otras

- facetas personales y sociales del estudiante.
- (3) La letra negrita, en todo el texto, siempre es del articulista.

REFERENCIAS

Constitución Política del Perú (1993).
Decreto Supremo N° 018-2007-ED. Reglamento de la Ley del SINEACE.
IPEBA (2011). Matriz de Evaluación para la Acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular.

Ley General de Educación N° 18044 (2003).
Ley del Proyecto Educativo Nacional (2007).
Ley del SINEACE N° 28740 (2006).

Dr. Eduardo Palomino Thompson

Coordinador de la Maestría de Educación de UNIFÉ (2006 al 2011). Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Exprofesor del Posgrado en universidades y exdirector de colegios. Expresidente del Consorcio de Centros Educativos Católicos. Última publicación: "Política Educativa Escolar en el Perú" (2006), Lima.

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA.

Reflexiones sobre las últimas tendencias en los procesos de evaluación

Guadalupe Méndez Zamalloa, Ph. D.

RESUMEN

La evaluación como medio de diagnóstico, desarrollo y valoración de acciones educativas merece, actualmente, gran atención de los académicos y prácticos del campo de la educación. Así, lo demuestra este artículo, al analizar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva moderna enfatizando la auto y coevaluación, como el uso de instrumentos no convencionales de evaluación. La evaluación del docente es ampliamente tratada a la luz de los últimos desarrollos en el país y se concluye con la evaluación institucional, especialmente dirigida a la acreditación.

ABSTRACT

The evaluation as an instrument of diagnosis, development and appraisal of educational actions currently needs to be taken into consideration by professors and academics of the education field. This article analyses the assessment of learning from a modern view emphasizing the auto evaluation and co evaluation, as well as the use of non-conventional evaluation instruments. The evaluation of teachers is widely analyzed, considering the latest developments in the country and the institutional evaluation, particularly appointed to the accreditation.

PALABRASCLAVE

Evaluación, evaluación de los aprendizajes, evaluación del docente, evaluación institucional, ámbitos de la evaluación, metacognición.

KEYWORDS

Evaluation, learning evaluation, evaluation of the teacher, institutional evaluation, evaluation areas, metacognition.

En los últimos años, tanto en el Perú como a nivel mundial, se ha generado una intensa discusión sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, sobre la necesidad de que los aprendizajes de los alumnos sean relevantes y respondan al desarrollo de la sociedad, de que éstos concurren con los adelantos científicos y tecnológicos y que las nuevas generaciones estén preparadas para crear, producir e innovar y, consecuentemente, se puedan integrar fácilmente en este mundo global donde la tecnología y el conocimiento crecen a pasos agigantados. El tema es que la educación debe asegurar la formación de ciudadanos para que participen plenamente en la vida política, social y económica de la sociedad. Todos, de una forma u otra, sabemos que la educación es la base del desarrollo, que es un derecho indiscutible del ser humano y que sin una educación de calidad difícilmente la sociedad alcanzará las metas que aspiran los diferentes países.

En la preocupación de mejorar sus sistemas educativos, los países que tienen los mejores sistemas educativos trabajan por seguir siendo los primeros; otros, que tienen una alta performance, lo hacen para alcanzar la excelencia, y aquellos que tienen problemas, para hacerlo bien, se esfuerzan por identificar y alcanzar aquellas características que distinguen a los mejores sistemas educativos.

El gran detonante para esta saludable preocupación por la calidad educativa ha sido los resultados de las pruebas de evaluaciones internacionales y, en algunos casos, nacionales aplicadas en muchos países. Los resultados de las pruebas PISA estremecieron a más de un país. Esta prueba es

aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cada tres años desde el año 2000. Esta organización establece un nivel promedio de logro para cada una de las áreas que evalúa, el mismo que sirve de medida comparativa de los logros alcanzados por los países participantes.

El año 2000 participaron en esta prueba 41 países. Desde entonces muchos países de los diferentes continentes han ido incorporándose paulatinamente a esta evaluación. Argentina, Chile, Brasil, México y Perú participaron en estas pruebas. Respecto al rendimiento del estudiante, los resultados para estos países no fueron satisfactorios. En el ranking final, Argentina ocupó la posición 33, México la 35, Chile la 36, mientras que Brasil estuvo en el lugar 37 y Perú ocupó el último lugar. Perú no participó de las pruebas aplicadas los años 2003 y 2006.

En el 2009, sesenta y cinco sistemas educativos participaron en la prueba global de desempeño estudiantil que evalúa las habilidades de jóvenes de 15 años en matemática, lectura y ciencias. Finlandia y Singapur ocuparon, nuevamente, los primeros lugares. En esta oportunidad participaron nueve países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. Los resultados publicados este año señalan que algunos países de Latinoamérica y el Caribe mejoraron su desempeño, aunque ninguno alcanzó los niveles de la OCDE.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú implementa desde el año 2007 la Evaluación Censal de alumnos de 2do. grado de primaria de escuelas públicas y privadas en las áreas de comprensión lectora y matemática. Los resultados desalentadores de estas pruebas han ido mejorando con bastante lentitud, a pesar de las reformas pedagógicas emprendidas como la implementación del plan lector, el aumento de las horas de matemática, el PELA (Programa estratégico de logros del aprendizaje): el mismo que concentra su atención en los niños y niñas de Educación Inicial de 3 a 5 años y de los dos primeros grados de la Educación Primaria.

La evaluación del año 2010, cuyos resultados han sido publicados por el Ministerio de Educación a inicios de este año, presenta información más gratificante, aunque todavía con serias preocupaciones y demandas. Se señalan logros a nivel nacional de 28,7% en Comprensión Lectora y 13,8% en Matemática. El análisis de los resultados muestra marcadas diferencias de logros de aprendizaje entre las escuelas urbanas y rurales; las diferencias entre

las escuelas públicas y privadas, así como el menor rendimiento en el área de matemática, tanto en las escuelas públicas como privadas en relación a los de comprensión lectora. Es en esta área donde existe la mayor brecha entre las escuelas urbanas y rurales. Estos resultados nos envían importantes mensajes, ratifican una vez más la necesidad de atender en forma equitativa a todos los niños y niñas de las diversas regiones del Perú y, muy especialmente, a los de las zonas rurales y de extrema pobreza, así como la necesidad de prestar mayor atención a la formación de los estudiantes en el área de las ciencias.

Países como el Perú y otros que no han salido bien en las pruebas PISA, LLECE, o en evaluaciones nacionales en las cuales se han demostrado bajos rendimientos, han venido promoviendo e implementando medidas pedagógicas orientadas al mejoramiento de los aprendizajes en las áreas evaluadas, como reformas de contenidos curriculares, capacitación docente, mayor número de horas, etc. Algunos cambios educativos en estos países han respondido a planes educativos articulados a los resultados de estas evaluaciones, a las exigencias de la sociedad, o a la presión y exigencia de los propios estudiantes por una educación de calidad, como hace poco se ha observado en las manifestaciones públicas en el vecino país de Chile.

Lo cierto es que los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales de los estudiantes nos han hecho ver con claridad que no se está prestando suficiente atención, no solo a los resultados educativos, sino también a los procesos y a las condiciones en que éstos se promueven. Esta situación ha determinado claramente la necesidad de contar con sistemas de evaluación articulados y orientados a la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa.

Sin lugar a dudas el impacto de la evaluación en la calidad del aprendizaje es significativo, como lo demuestra un gran número de investigaciones desarrolladas. Creemos que son tres los procesos de evaluación que, implementados en forma oportuna, sistemática y responsable, pueden permitirnos avanzar en la ruta del mejoramiento de la ansiada calidad educativa. Estos procesos están fundamentalmente ligados a los aprendizajes de los alumnos, a la labor del maestro y a la gestión de la institución educativa. El logro de resultados de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes es la razón del sistema educativo. El maestro y la escuela son los mediadores para que esto ocurra.

A continuación, una breve reflexión sobre cada uno de estos aspectos, solo con el objetivo de ver en forma global las nuevas tendencias que se vienen desarrollando dentro de estos procesos de evaluación en respuesta a la actual exigencia de la sociedad de contar con una educación de calidad.

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 elaborado por el Consejo Nacional de Educación es una política de Estado que enmarca, delimita y orienta las políticas de gobierno en materia educativa, con el fin de asegurar que la educación cumpla su verdadero sentido y rol, que es la de proveer una educación para la realización de todos los peruanos y para la edificación colectiva de la democracia y desarrollo del país, asegurando la continuidad de los procesos de cambio en una perspectiva de largo plazo (PEN, 2007). Este proyecto, aprobado por Resolución Suprema y reconocido por el Acuerdo Nacional el año 2007, plantea seis grandes objetivos estratégicos. El segundo objetivo: *Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes de calidad*; y el tercero: *Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia*, guardan relación con el propósito de este artículo, y sirven de marco para la reflexión en torno a los procesos de evaluación señalados.

Evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Sabemos que la evaluación es un proceso participativo, reflexivo, crítico, formativo e integral, basado fundamentalmente en el desempeño del alumno y en la aportación de evidencias o productos. En los círculos docentes se ha discutido con amplitud el concepto de evaluación, los momentos de la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas e instrumentos a ser utilizados en concordancia con las competencias a ser evaluadas.

Es totalmente reconocido que la construcción de los elementos de evaluación responde a lo que se desea alcanzar, a fin de que el docente pueda tomar decisiones para mejorar los procesos pedagógicos y responder a los criterios de desempeño seleccionados. Está claro también que la evaluación debe ser planificada como parte del proceso enseñanza-aprendizaje y no como una situación aislada. Sabemos del uso de un sinnúmero de estrategias evaluativas diseñadas, organizadas y aplicadas por el maestro dentro del aula. Sin embargo, cuando observamos el entorno de la escuela, encontramos que aún cuando existen innovaciones en las estrategias de aprendizaje en muchísimos centros educativos, éstas están

acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales.

La práctica evaluativa de los aprendizajes sigue en debate. Esta pareciera haberse focalizado, fundamentalmente, en el uso de determinadas técnicas e instrumentos utilizados por el profesor para evaluar a sus alumnos teniendo en consideración que la experiencia educativa solo se produce en el aula, empleando procedimientos iguales entre desiguales y con un especial énfasis en los resultados conseguidos. ¿Son estas prácticas equivocadas? En absoluto. Lo que creemos es que tienen que ser reorientadas y complementadas para ver a la evaluación como un proceso de reflexión pedagógica sobre lo que se hace, cómo se hace y qué utilidad tiene.

Nuevas propuestas evaluativas que responden a corrientes pedagógicas de aulas abiertas se vienen utilizando cada vez con mayor énfasis, donde los aprendizajes no se desarrollan solo en el aula sino también fuera de ella, en diferentes escenarios, con diferentes propuestas a fin de que los estudiantes asuman retos cognitivos. Existen nuevas estrategias y técnicas evaluativas que son en sí mismas estrategias para el aprendizaje y, a su vez, contenidos de aprendizaje. Es, en realidad, una nueva forma de pensar y hacer evaluación. No existen momentos de evaluación, ni finales, ni paralelas, sino evaluaciones integradas al aprendizaje mismo, estrategias que permiten al alumno aprender y al mismo tiempo evaluar su aprendizaje y, por consiguiente, tomar decisiones para su mejor desarrollo.

Este enfoque socio-cognitivo, denominado también de evaluación auténtica, representa un gran avance en el campo de la evaluación y responde de manera global a las exigencias de corrientes pedagógicas cognitivas, exigencias de la sociedad actual, cambiante y global, a las necesidades de inclusión y atención a las diferencias, así como al requerimiento de generar acuerdos y consensos sobre esta práctica entre las partes que intervienen en el proceso educativo, es decir maestros y alumnos. El punto de partida de este enfoque es la concepción constructivista del aprender, reconociendo que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Esta nueva visión postula que la docencia, más que transmitir saberes constituidos y legitimados socialmente, debería responsabilizarse por asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desarrolle sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales que les permitan construir sus

aprendizajes. Ya no se espera tanto que los profesores causen el aprendizaje en sus alumnos sino que éste sea causado por los propios alumnos, que, por lo mismo, puedan ser ellos responsables de su propio quehacer.

El desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* exige nuevos planteamientos en la evaluación, estrategias que estimulen las habilidades metacognitivas para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido al error. Por lo tanto, la evaluación se convierte entonces en un instrumento de aprendizaje, que ayuda al estudiante a tomar conciencia de los aprendizajes logrados, de los procesos desarrollados en la adquisición de éstos y de cómo regularlos.

Por otro lado, así como la educación tiene que adaptarse a una sociedad de acelerados avances científicos y tecnológicos y de profundos cambios en el ámbito profesional y social, la formación de los estudiantes debe considerar el desarrollo de habilidades específicas apropiadas para enfrentar estos cambios, incluyendo determinadas actitudes y valores. Esto solo se logra con una acción formativa constante y también a través de una evaluación continuada que toma en cuenta, no solo los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje (en el aula), sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, planificadas o no. Toda persona debe estar en capacidad de valorar su actividad formativa a lo largo de la vida. Queda claro que las nuevas generaciones necesitan herramientas para autoevaluarse y saberevaluar.

Este enfoque de evaluación fomenta la autoevaluación y la co-evaluación con la finalidad de que sean los estudiantes quienes valoren sus logros en las diferentes áreas. El docente también evalúa pero con fines de retroalimentación; es decir, con la finalidad de orientar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando múltiples técnicas e instrumentos de evaluación. La autoevaluación permite al estudiante evaluar su propio desempeño, emitir juicios sobre sí mismo, participar de manera crítica en la construcción de su aprendizaje y retroalimentarse constantemente. La co-evaluación es una valoración conjunta sobre la actuación del grupo. A través de ella se evalúa los logros personales y grupales, se fomenta la participación, reflexión y crítica; es el grupo de estudiantes quien se evalúa entre sí.

Con la autoevaluación y la co-evaluación los estudiantes desarrollan una mayor autonomía y autoconciencia sobre su aprendizaje, les permite desarrollar la capacidad de identificar lo que saben y lo que les falta. Estas son formas de evaluación significativa, dentro del proceso de aprendizajes significativos, que permite a los estudiantes autoregular sus aprendizajes.

Teniendo en cuenta los procesos reflexivos que el estudiante realiza tanto en su autoevaluación como en la evaluación de sus pares, podemos señalar que los aprendizajes que logra vienen de sí mismo, que el aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto. Los errores que detecta el estudiante en su proceso de autoevaluación son el punto de partida para un proceso de auto-aprendizaje. Es el propio alumno quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora sus resultados y habilidades cognitivas. En suma, esta es una evaluación formadora que viene desde dentro, va más allá de una evaluación formativa centrada en la intervención del maestro.

Por lo expuesto, se puede concluir que este nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes enfatiza cuatro características: 1) una evaluación formadora que se fundamenta en el auto-aprendizaje; 2) una evaluación multicultural, que atiende las diferencias personales, culturales, étnicas, religiosas y socioculturales; 3) una evaluación centrada en el aprendizaje y no en el control externo; 4) una evaluación participativa y consensuada que permite que el alumno forme parte de las decisiones evaluativas.

Desde esta perspectiva, creemos que las siguientes técnicas de evaluación, que son además estrategias de aprendizaje, deben ser tomadas en cuenta.

- *Portafolio de aprendizaje*: el estudiante incorpora evidencias significativas de producción donde se relatan de manera reflexiva los logros, progresos y dificultades en períodos y áreas específicas. El uso de este instrumento permite al estudiante crecer y mejorar tanto en la parte académica como personal. Esta es una técnica importante de la autoevaluación que exige autodisciplina y responsabilidad por parte del alumno. Se utiliza también como medio de evaluación externa de la labor docente.
- *Diario reflexivo*: instrumento de análisis y reflexión que se trabaja con los estudiantes para que éstos identifiquen sus logros, ya sea

individual o grupalmente. A modo de diario personal, refleja la experiencia de aprendizaje de una unidad o momento determinado del proceso de aprendizaje. El estudiante hace un análisis y síntesis de lo aprendido, reflexiona sobre el mismo, y escribe sus dudas, sentimientos y actitudes experimentadas, etc. Es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar las actividades metacognitivas.

- *Mapas conceptuales*: son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente los conceptos y proposiciones sobre un tema determinado y las conexiones que ha logrado establecer entre ese conocimiento y otros que posee. Favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina. Esta es una estrategia cognitiva muy potente para evaluar el proceso de aprendizaje, el docente deberá establecer determinados criterios para valorarlos.
- *Contratos didácticos*: que se concretan a través de un plan de acción negociado entre el alumno y el profesor. Este instrumento permite medir criterios de desempeño de la dimensión personal, como valorar la responsabilidad, el compromiso, la ética, la capacidad de metacognición del estudiante.
- *Registros anecdóticos*: fichas para recoger comportamientos, aportan información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas; permiten seguir la evolución de una conducta o comportamiento en particular. El docente registra acontecimientos significativos y relevantes en relación a un estudiante, con el cuidado de no incluir opinión o interpretación de los hechos.

En resumen, cuando la evaluación es constructivista el alumno participa de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su aprendizaje, autoevaluándose y evaluando a sus compañeros y al proceso. El docente facilita el aprendizaje del alumno, promoviendo su participación y contribuyendo a su desarrollo integral, planteándole la evaluación como una actividad continua, integral y retroalimentadora. El profesor requiere de un conocimiento profundo de sus estudiantes, que sólo podrá obtener al considerar cuáles son sus necesidades, intereses, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, hábitos de trabajo, actitudes y valores, entre otros aspectos.

Evaluación docente

Hemos señalado que la utilización de nuevos enfoques evaluativos permitirían mejorar los niveles de aprendizaje en los estudiantes; sin embargo, creemos que el elemento más importante de un sistema educativo para generar estos resultados es la calidad de la enseñanza. Es el maestro el primer responsable de esta tarea, el eje central del proceso educativo, el promotor de estos aprendizajes, aquel maestro que conoce a su alumno, se identifica con él y sabe cómo aprende.

Altos niveles de aprendizaje requieren de altos niveles de habilidades docentes. El Estado, comprometido con el crecimiento económico actual del país y el acceso de todos los ciudadanos a este crecimiento, afronta el desafío de fortalecer la profesión docente.

El problema de la docencia es uno de los factores que más afecta la calidad educativa en el Perú. Este se expresa en la deficiente calidad de la formación de algunos docentes, bajos niveles de desempeño, escasos e insuficientes niveles de ingreso y desarrollo de sus funciones dentro de un marco normativo que no incentiva su profesionalización. Dentro de este panorama, ¿cómo esperamos que estos maestros produzcan altos niveles de aprendizajes en sus alumnos? ¿Cuáles son las características de una buena docencia? ¿Cómo sabremos quiénes son los buenos maestros? ¿Cómo preparamos a aquellos que no lo son para que sean buenos maestros? Por lo general, la definición de un buen docente varía de persona a persona, ya sea de acuerdo a su experiencia, percepción o formación. Se hace necesario, pues, articular, de manera objetiva y coherente, los elementos que constituyen una buena docencia, y luego desarrollar políticas tanto para la formación inicial de los docentes como para la evaluación de los maestros en ejercicio, que promuevan dicha docencia.

La historia del desarrollo de estos criterios tiene una larga data. Diversos han sido los factores identificados como ideales en la docencia, desde el énfasis en las características personales del maestro, hasta prácticas docentes más o menos rigurosas. Recientemente, los órganos oficiales educativos han venido examinando las políticas educativas de diferentes países en torno a la definición de una buena docencia y han observado que los países que exhiben mejores resultados académicos tienen una cultura muy profesional con respecto a la docencia.

En Finlandia, por ejemplo, cuyos estudiantes obtienen los mejores resultados en muchas de las pruebas internacionales, solo el 10% de quienes desean seguir la profesión docente son admitidos a los programas de licenciatura. La selección para el ingreso a la formación docente inicial es sumamente rigurosa. La consecuencia de estas políticas es que la docencia es una profesión de alto nivel, a la cual desean ingresar muchos de los egresados con mejores resultados académicos. En esta misma línea, en el Perú hace un par de años, se dispuso el ingreso a las instituciones de formación pedagógica con una nota mínima de 14.

Como resultado de las demandas por una mejor calidad de la educación, muchos países han establecido diversas formas de evaluación del desempeño docente, incluyendo o no niveles de desempeño. Los esquemas, métodos, criterios y estándares de evaluación docente vigentes en los sistemas educacionales adoptan múltiples formas y difieren entre ellos, algunos de los cuales se han basado en el *Marco de desempeño docente* de Danielson, C. (2007), quien establece cuatro dominios de responsabilidades del maestro: planificación, ambiente en el aula, instrucción y responsabilidades profesionales, cada uno con diversos componentes. De la misma forma, muchos, como en el caso del Perú, han intentado vincular su sistema de evaluación docente con el reconocimiento, las mejoras económicas, así como las oportunidades de desarrollo profesional del maestro.

Para nuestra satisfacción, dentro del magisterio nacional se ha internalizado en gran medida la cultura de la evaluación. Muchos maestros reconocen la necesidad de participar en procesos evaluativos que les permitan no solo su desarrollo personal y profesional, sino también la posibilidad de acceder a mejores ubicaciones profesionales, a elevar su economía y, por supuesto, a asegurar que sus alumnos logren aprendizajes de calidad. Existen también aquellos maestros que, influenciados por posiciones políticas, niegan totalmente las ventajas y oportunidades que los procesos de evaluación permiten. Algunos, que no quieren cambiar su zona de comodidad y se conforman con lo que son, con lo que tienen y con lo poco que ofrecen a sus alumnos.

Como se señaló con anterioridad, el Proyecto Educativo Nacional, a través de uno de sus objetivos estratégicos, plantea la urgente necesidad del país de contar con *maestros bien preparados para ejercer profesionalmente la docencia*. Pone énfasis en el desarrollo profesional docente y en su revaloración a

través del ejercicio de la Carrera Pública Magisterial (CPM) centrada en un desempeño responsable. Una de las políticas, dentro de este gran objetivo, es evaluar a los docentes tanto para el ingreso y permanencia en la CPM, así como para su asignación laboral.

La Carrera Pública Magisterial, que se viene implementado en el Perú desde 2008, tiene como objetivo fundamental garantizar la calidad educativa, la idoneidad de los docentes y su buen desempeño para atender el derecho de cada alumno a un maestro competente. Promueve la meritocracia, es decir, el reconocimiento del esfuerzo y de los logros. Desafortunadamente, en nuestro país, la experiencia reciente de las evaluaciones a los maestros para acceder a la Carrera Pública Magisterial no fue totalmente gratificante. Problemas de gestión, logística, control, entre otros, así como problemas técnicos en la elaboración de las pruebas, crearon serias confrontaciones entre maestros, gremios docentes, el Estado y la sociedad en general. El gran cuestionamiento, que se ha expresado con mucho énfasis, ha sido el qué de la evaluación; es decir qué aspectos deben ser evaluados, qué características definen lo que es un buen docente, cuáles son los criterios de desempeño docente de referencia.

El Consejo Nacional de Educación (CNE), con el apoyo de la mesa interinstitucional, la misma que reúne al estado con la sociedad civil, ha venido trabajando este tema desde hace poco más de dos años. Luego de una serie de consultas con diversos agentes de la sociedad, y dos congresos pedagógicos desarrollados, este organismo plantea una propuesta denominada Marco de Buen Desempeño Docente. Esta propuesta identifica criterios de desempeño docente que servirán, luego de revisiones y consensos para su legitimidad, como una base para delinear las políticas docentes para los próximos años; es decir, aquellas relacionadas con la formación inicial, la formación continua, y por supuesto, con la evaluación docente. Recientemente el Ministerio de Educación ha reconocido este esfuerzo y ha señalado, también, la necesidad de continuar con la implementación de la CPM, proceso que debe incorporar los mecanismos y consensos pertinentes.

La propuesta de Marco de Buen Desempeño Docente consta de 33 criterios categorizados en cuatro grandes dimensiones. Están pensados en función de los desempeños docentes que conduzcan al logro de aprendizajes fundamentales por parte de los estudiantes, aquellos aprendizajes que responden a

las exigencias de la sociedad actual.

Los aprendizajes fundamentales definidos son: aprender a aprender, aprender a pensar creativamente y expresarse artísticamente, aprender a actuar con eficacia transformando la realidad, aprender a convivir, aprender a pensar, aprender a afirmar su propia identidad y su autoestima.

Lo que sigue es un brevísimo extracto de las cuatro dimensiones que, a decir de Guerrero, L. (2010), “implican una visión de la docencia comprometida con la formación humana de las personas, respetuosa de sus derechos fundamentales, capaz de vincularse con ellas demostrándoles aceptación, acogida y responsabilidad, de moverse en distintos escenarios, involucrada eficientemente tanto en los procesos pedagógicos como en la construcción de un marco de políticas educativas a distinta escala”:

1. Promoción de una sana convivencia para lograr aprendizajes fundamentales: desempeños que tienen que ver con la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes y entre los mismos alumnos, interacción con la naturaleza.
2. Conducción de los procesos de enseñanza para lograr aprendizajes fundamentales: se refieren al quehacer propiamente dicho del maestro como promotor de los aprendizajes, desempeños relacionados con sus labores de planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Participación en la gestión y organización escolar para lograr aprendizajes fundamentales: desempeños que buscan construir una gestión educativa participativa y de calidad, una comunidad profesional de aprendizaje y la alianza escuela-comunidad.
4. Desarrollo profesional para lograr aprendizajes fundamentales: ejercicio profesional caracterizado por una actuación reflexiva y crítica, desempeños relacionados con las cualidades personales y su compromiso con su desarrollo profesional.

(El documento completo de estos criterios puede ser descargado de la página Web del CNE).

El desarrollo de un enfoque integral para evaluar a los maestros es crítico. No es una tarea fácil, en nuestro país ya se ha iniciado el camino, y de los errores se aprende. Es sumamente necesario considerar las

circunstancias bajo las cuales los sistemas de evaluación del desempeño docente resultan ser más eficaces, equitativos y confiables. Es imprescindible atender aspectos como conciliar las demandas de mejores prácticas educacionales con la apropiación del proceso por parte de los maestros; definir la conveniencia de utilizar los indicadores de rendimiento escolar para medir su desempeño, como se hace en otros sistemas de evaluación docente, y atender la evaluación docente también dentro de un concepto pluricultural y multilingüe, así como aumentar el decisivo atractivo y reconocimiento de la profesión docente, entre otros.

En resumen, es necesario establecer con precisión estándares de práctica docente, que permitan definir políticas de formación profesional, así como realizar la evaluación docente de manera sistemática y coherente. Existen muchos beneficios del uso de los estándares de práctica docente. Creemos que los más importantes son los beneficios internos: es decir, cuando los docentes saben lo que se espera de ellos pueden comprometerse en una autoevaluación, una reflexión sobre su práctica y un diálogo profesional estructurado en torno a los estándares, en un proceso que les permitirá también valorar su profesión.

Las naciones más institucionalizadas impulsan desde hace varios años experiencias de premiación a la excelencia docente. Países como Australia, Estados Unidos, Canadá, España y el Reino Unido desarrollan numerosas instancias de premiación a los mejores docentes, y todas ellas comparten la misma preocupación por elevar la valoración de la profesión docente. El instrumento privilegiado es el reconocimiento a un número reducido de maestros y profesores que, por sus cualidades y efectividad en el ejercicio de la profesión, pueden considerarse casos inspiradores para el resto del colectivo docente y para la sociedad en general.

Igualmente, en algunos países de América Latina existen iniciativas de reconocimiento de la docencia efectiva que no necesariamente son implementadas por organismos del Estado, como en el caso del Perú, con el reconocimiento denominado “Maestro que deja huella”, auspiciado por una entidad bancaria. Otras iniciativas son el Premio Educador Nota 10 en Brasil; el Premio Compartir al Maestro en Colombia; el Premio Maestro 100 Puntos en Guatemala y el Premio ABC en México. Estos premios se instalan como mecanismos interesantes y complementarios a otras políticas que apuestan a mejorar la efectividad del desempeño de los docentes. Una tarea necesaria es la de sistematizar la experiencia peruana de

cuatro años a la fecha, a fin de identificar las características comunes que comparten estos maestros ganadores de estos premios, que hacen que su desempeño sea eficiente.

Evaluación institucional

Para promover la calidad en la formación de estudiantes es importante que la institución educativa desarrolle una gestión de calidad dentro de una cultura de calidad. En esta última, deben estar involucrados todos los miembros de la comunidad educativa, docentes, alumnos, personal docente y administrativo, incluyendo padres de familia; todos deben identificarse con esta filosofía y practicarla en su quehacer diario.

En el pasado, muchas instituciones educativas, luego de serias reflexiones respecto a la naturaleza de su labor, ¿qué hacen, cómo lo hacen, y por qué y para quienes lo hacen?, implementaron procesos de planeamiento estratégico con el objetivo de mejorar su gestión y visualizar su futuro. Entre los objetivos de este proceso estaba la construcción de su misión y visión, algo que los conduciría a lograr la calidad del servicio ofrecido. Estos procesos, conjuntamente con las certificaciones ISO, se trasladaron de las empresas a las instituciones educativas.

Estas prácticas de evaluación interna llevaron a identificar algunos puntos importantes que la institución educativa debía promover responsablemente para conseguir resultados de aprendizaje de calidad. Entre éstos están la institucionalización del trabajo en equipo, donde alumnos, maestros y directivos trabajen conjuntamente, donde la práctica del aprendizaje colaborativo y la autoevaluación se desarrollan en forma permanente y donde la toma de decisiones sea compartida. Lo que estos aspectos indican es la práctica de una organización más horizontal.

Estas escuelas, bajo una nueva gestión, procurarán reformas en relación al tiempo y al espacio. Se rompen los horarios convencionales que no permiten el desarrollo de actividades como la investigación, experimentación, el debate de ideas, la atención a las diferencias, etc., y se extiende el concepto de aula a la comunidad, permitiendo que los alumnos se pongan en contacto con los procesos vivos de la cultura y lo que se produce en ella. Estos cambios abren nuevas posibilidades de desempeño docente y, por supuesto, nuevas estrategias de aprendizajes y de evaluación.

El Proyecto Educativo Nacional considera,

igualmente, dentro de sus objetivos estratégicos la necesidad de promover la mejora de la gestión escolar; particularmente en el nivel de Educación Básica Regular. Desafortunadamente, el cambio sustantivo de la gestión educativa, en el caso de las instituciones públicas, está amarrada a procedimientos administrativos de los órganos oficiales; de ahí la postura del CNE por reorganizar la estructura, funciones y competencias de los tres niveles de gobierno: el nacional, regional y local, dotando de autonomía de gestión al centro educativo.

Algunas instituciones educativas, preocupadas por los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes, así como en respuesta a procesos de benchmarking inducidos por el mercado educativo global y la imagen institucional, han desarrollado también, aunque en menor escala, evaluaciones internas de todos sus procesos pedagógicos y administrativos, ya sea con diseños propios o asesorías puntuales con un enfoque de autoevaluación. La evaluación institucional, desarrollada en forma interna por las instituciones educativas con el propósito de mejorar sus servicios y mantenerse en el ranking, ha dado paso al concepto de acreditación externa por instituciones especialmente identificadas o propuestas para tal fin.

La acreditación es un proceso de comprobación de la calidad del servicio educativo que ofrece una determinada organización o institución, y que se determina teniendo en cuenta ciertos parámetros o estándares. Estos explicitan las mejores prácticas en los diversos componentes de la actividad educativa: desde la actuación del profesor en el aula y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, actividades de innovación o investigación, hasta la existencia y uso de recursos, infraestructura y equipamiento educativos, pasando por la gestión administrativa y la participación de la comunidad educativa, entre otros. En suma, lo que se busca es comprobar la calidad educativa que ofrece la institución en términos de aprendizajes de los alumnos, desempeño de los profesores, procesos que realizan, recursos disponibles, etc. Así, luego de un proceso de autoevaluación realizada por la misma institución, siguiendo lo prescrito por el modelo adoptado libremente, o exigido y confirmado por la Evaluación Externa, el órgano acreditador, nacional o internacional, determina si la escuela o institución educativa puede ser considerada como una institución de calidad. La percepción de calidad puede variar dependiendo de factores internos importantes para la institución, o externos

requeridos o percibidos por el usuario del servicio educativo o la comunidad en general.

En el Perú, el año 2006 se crea el SINEACE –Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa– con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes ejerzan su derecho a una educación de calidad. Según este dispositivo, todas las instituciones del sistema educativo deben evidenciar niveles básicos de calidad como resultado de un proceso de acreditación basado en determinados estándares e indicadores. Entre sus funciones están las siguientes: contribuir a la medición y evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo; contribuir a una mejora de la calidad de los servicios educativos en todas las etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos, programas e instituciones del país; acreditar instituciones y programas educativos y certificar competencias laborales y profesionales; asegurar a la sociedad que las instituciones educativas que forman parte del sistema educativo cumplen los requisitos de calidad.

Dentro del SINEACE existen órganos operadores de la acreditación para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Cada uno de ellos, desde metodologías diferentes, ha elaborado sus propios estándares a fin de asegurar su aplicación en las mejores condiciones y plazos. El IPEBA –Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica– es el órgano encargado de acreditar a todas las instituciones educativas del país en Educación Básica Regular y Técnico-Productiva. De igual manera, el CONEAU es el órgano encargado de acreditar a las instituciones de Educación Superior Universitaria (pre-grado y posgrado), así como lo hace el CONEACES con las instituciones de educación superior no universitaria. Estos organismos han publicado los estándares e indicadores correspondientes en cada uno de los niveles y modalidades, algunos de los cuales se pueden descargar virtualmente.

El propósito fundamental de los procesos de acreditación, cualquiera sea el nivel o modalidad educativa, es el mejoramiento de la calidad educativa.

Los procesos de evaluación planteados por estos organismos operadores son autoevaluación, evaluación externa y acreditación. La autoevaluación es efectuada por la propia institución bajo los indicadores que el organismo acreditador señala. Esta es una evaluación interna de todos los

aspectos que conforman el servicio educativo. La evaluación externa es efectuada por una comisión externa nombrada por el órgano acreditador, e integrada por profesionales especialmente preparados y reconocidos para esta tarea. Finalmente, la acreditación es otorgada como resultado del análisis y correspondencia de los dos procesos previos de evaluación.

Las acreditaciones son voluntarias en el nivel de Educación Básica. En la Educación Superior, la acreditación es obligatoria para las carreras de Ciencias de la Salud, Educación y Derecho, y voluntaria para las demás carreras. El CONEAU prioriza la acreditación de carreras profesionales y estudios de posgrado, antes de proceder a evaluaciones institucionales.

En razón de estar moviéndonos en un mundo sumamente cambiante, global, dinámico y competitivo, existe en la actualidad, por parte de algunas instituciones públicas y privadas del nivel de Educación Superior y de Educación Básica, una especial motivación de mejoramiento de sus procesos educativos y administrativos orientados a conseguir la tan ansiada calidad educativa.

Existe a nivel mundial una serie de organizaciones acreditadoras muy reconocidas, con modelos, procesos y exigencias de acreditación diferentes. Asimismo, en América Latina y El Caribe, numerosas experiencias de acreditación se vienen desarrollando desde principios de los años '90, particularmente en Educación Superior; algunas implementadas desde el Estado como mandato oficial y otras a través de organismos privados. En ambos casos, estos procesos se dan en respuesta a las necesidades de las instituciones educativas de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes, así como a la demanda de garantía y rendición de cuentas por parte del Estado y de la sociedad.

En el Perú, el nivel de Educación Superior, con mayor énfasis que en la Educación Básica, muchas instituciones vienen realizando procesos de acreditación con organismos nacionales y extranjeros. El ICACIT, organismo nacional creado el 2003, utilizando la metodología del ABET –*Accreditation Board for Engineering and Technology*– de Estados Unidos, acredita carreras profesionales de Computación, Ingeniería y Tecnología (Valdés, 2009).

A la fecha, el SINEACE no ha acreditado aún a

ninguna institución. Por haber serias observaciones a los estándares elaborados por este organismo, particularmente por el CONEAU, algunas universidades han recurrido a las acreditaciones extranjeras. Los cuestionamientos que han sido señalados están básicamente relacionados con la inconsistencia y falta de pertinencia de los estándares, problemas en su concepción y formulación. Estos estándares se presentan como un listado prescriptivo, uniformizador y rígido.

Las acreditaciones internacionales, particularmente las latinoamericanas, son por lo general muy efectivas y están de acuerdo con las realidades locales e internacionales. Mantienen el objetivo

fundamental de la mejora de la calidad y cuentan con una experiencia razonable en el proceso de acreditación de universidades.

Finalmente, debe mencionarse que el Presidente de la República ha señalado que para hacer frente a la proliferación de instituciones de educación superior, se establecerán mecanismos para que los títulos a nombre de la nación sean dados por universidades e institutos de educación superior debidamente acreditados. El énfasis estará en la acreditación y no en los títulos, ya que, para los empleadores, antes que el título profesional se valora más la calidad de la institución donde el profesional cursó sus estudios.

REFERENCIAS

- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Maracaibo: IUPEL.
- Bordas, I.; Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía. Enero - abril 2001. España.
- Campos, A. (2006). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación - CNE.
- Consejo Nacional de Educación. (2009). *Reglamento del Sineace ¿Para comprobar la calidad educativa?* Lima: CNE Opina. Boletín Nº 6.
- Consejo Nacional de Educación - Mesa Interinstitucional (2011). *Ser Maestro en el Perú: hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. II Congreso Pedagógico Nacional. Lima. Documento de trabajo.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. 2nd ed. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Delors, J. (ed) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Farr, R.; B. TONE (1994). *Portafolio. Performance assessment. Helping students evaluate their progress as readers and writers*. For Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Guerrero, L. (2011). *Propuesta de criterios de buena docencia*. Segundo Congreso Pedagógico Nacional: "Ser maestro en el Perú...". Lima. Documento de trabajo.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: current practices in OECD Countries and a literature review*. Paris: OECD. Education Working Paper Nº 23.
- Ministerio de Educación (2011). *Resultados de la Evaluación Censal del 2010*. Lima: Vice-Ministerio de Gestión Pedagógica. Presentación al CNE.
- Mueller, J. (2005). *The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development*. MERLOT - Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 1, Nº 1.
- Novak, D. A.; Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Quaas, C. (2000). *Nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes*. Revista Enfoques Educativos. Vol. 2, Nº 2. Universidad de Chile.
- Rivera, J. L. (2004). *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. Revista de Investigación Educativa, Año 8, Nº 1 - IIE-FE-UNMSM.
- Roman, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. PREAL. Serie documentos. Nº 49. Chile.
- SACS. (2009). *Southern Association of Colleges and Schools. Accreditation Process*.
- SINEACE. (2008). *Acreditación de la carrera profesional de Educación: Sineace, Coneau, antecedentes y legislación*. Seminario-taller.
- Vaillant, D. Rosell, C. (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: Premio a la excelencia*. PREAL. Serie documentos Nº 48. Chile.
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Consejo Nacional de Educación.
- UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO.

Guadalupe Méndez Zamalloa, Ph. D.

Educadora, magíster y doctora en Educación por Florida State University, cuenta con un diplomado en Administración Educativa. Ha sido directora de la Escuela de Empresarios del Instituto Peruano de Administración de Empresa (IPAE) y docente en las Universidades de Lima, UNIFÉ y Cayetano Heredia. Además, es Miembro del Consejo Nacional de Educación.

ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Dr. Jorge Silva Merino

RESUMEN

El presente artículo aborda el tema de la acreditación como resultado de la validación de la evaluación externa, cuyo fin es conducir a la institución universitaria a la aplicación de un programa de mejoramiento institucional. El punto de partida de ese proceso es la autoevaluación que dinamiza procesos de planeación e investigación con una racionalización de todos los componentes a fin de asegurar que las políticas y normas educativas aseguren el mejoramiento de la calidad.

ABSTRACT

The present article is about the accreditation as a result of a quality assurance process from the external evaluation, which purpose is to lead the university institution into the application of an institutional improvement program. The starting point of this process is the self - evaluation which reinforce process of research and planning with a rationalization of all the components in order to assure that educational policies and regulations will guarantee the quality improvement.

PALABRAS CLAVE

Acreditación, calidad educativa, programa académico, programa de mejoramiento, evaluación.

KEYWORDS

Accreditation, educative quality, academic program, improvement program, evaluation.

La calidad de la educación en el Perú tiene sustento legal en los artículos N° 3, 14, 15 y 16 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. A estas normas se agrega el artículo N° 51 de la citada ley, que establece textualmente, lo siguiente: “Las instituciones universitarias, así como los institutos, escuelas y otros centros que imparten Educación Superior pueden ser públicos o privados y se rigen por ley específica”. De otro lado, el 19 de mayo de 2006, el Congreso de la República ordenó que se publique y cumpla la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, cuyo artículo N° 2 define el SINEACE, en los términos: “El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación N° 28044, y promover su desarrollo cualitativo. (El subrayado es nuestro)

Con este propósito, el sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

La evaluación está a cargo de las entidades especializadas nacionales o internacionales, reconocidas y registradas para realizar las

evaluaciones con fines de acreditación y por instituciones públicas cuando corresponda”.

Las normas citadas deberán ser concordadas e interpretadas, si fuere el caso, en el marco de la norma Constitucional, la misma que en su artículo N° 18 determina lo siguiente: “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión de la cultura, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia...”

La universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes”.

En el orden jerárquico de las leyes, no debemos olvidar que las universidades se rigen por la Ley Universitaria y por sus estatutos. Precisamente, la referida ley en su artículo N° 1 reafirma lo ya establecido por la Constitución, al afirmar que “las universidades tienen autonomía académica, normativa y administrativa dentro de la ley”. A esta disposición se agrega otra que protege la autonomía respecto a la naturaleza de los títulos que ellas otorgan a Nombre de la Nación: “Solo las universidades otorgan los grados académicos de Bachiller, Maestro y Doctor. Además, otorgan, en Nombre de la Nación, los títulos profesionales de Licenciado y sus equivalentes que tienen denominación propia, así como los de segunda especialidad profesional...”

En otro ámbito de ideas, cuando hablamos de acreditación de la calidad del servicio educativo universitario, tenemos que referirnos a los programas académicos, escenarios reales donde se realiza la acción educativa; es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de su propia concepción acerca de este proceso y conforme a su modelo educativo diseñado. El mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, piedra angular de la formación profesional, una de las funciones básicas de la universidad, pasa por su evaluación integral y sistemática, de modo que su análisis y valoración considere la articulación con variables de otros factores concomitantes; proceso muy complejo y a la vez muy singular en cada universidad, que no resiste el encasillamiento o sometimiento a referentes únicos y generalizados.

Las leyes peruanas garantizan a la universidad,

libertad para la investigación científica, sin la cual ésta no habría podido ofrecer el conocimiento para el desarrollo social y económico del país, junto a esta libertad tiene otras prerrogativas como la libertad de cátedra, la cátedra paralela y la cátedra libre.

El norte o preocupación central es el mejoramiento de la calidad que, tratándose de la educación superior, UNESCO (1998) afirmaba que “Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Debe Ser”. Esta concepción, que parece restringir su óptica a los límites internos institucionales, debe verse completada con la idea de inclusión social que tome en cuenta la necesidad de su pertinencia contextual.

El nivel de calidad se pone de relieve con la autoevaluación y su validación necesaria a través de la evaluación externa, a fin de evitar enfoques unilaterales que impiden la amplitud de la reflexión. Este esfuerzo no tendría mayor importancia si es que no conduce a las universidades, en forma libre y autónoma, a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, como plataforma real para formular y llevar a efecto un programa de mejoramiento tanto de su calidad institucional como de su servicio en términos de formación profesional, investigación, extensión y proyección social.

El programa de mejoramiento de la calidad institucional de cada universidad como de los servicios que presta, implica una respuesta libre y flexible pero, al mismo tiempo, responsable, ligada necesariamente a su historia institucional y a sus posibilidades. Es una respuesta a sí misma y a la sociedad para la que existe y se debe.

Cuando este programa de mejoramiento no sólo se orienta a la propia superación universitaria como institución, sino también a la de sus programas académico-profesionales, con fines de acreditación, verá facilitado el proceso de autoevaluación si los referentes de los juicios de valor son pertinentes a la realidad histórico-social de cada universidad; más por el contrario, si estos referentes son “camisas de fuerza”, uniformes para todas las instituciones, la autoevaluación y la acreditación, no sólo retardarán su ejecución, sino, lo que es peor, invitará a forzar resultados con el consiguiente atentado contra la objetividad, transparencia y honestidad.

Desde que en los años setentas se reflexionaba sobre la evaluación, ya se avizoraba uno de sus peligros y desviaciones: considerar a la evaluación como instrumento de poder, alejándola de su papel de

medio al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación; es de esperar que no se repita la historia. Todavía estamos a tiempo de enmendar rumbos, flexibilizando los términos, referentes y el proceso de autoevaluación-acreditación.

Tarea difícil resulta conciliar el respeto a la autonomía universitaria con la necesidad de garantizar en todas las universidades, niveles de calidad de dimensión nacional e internacional. En verdad no sería muy difícil encontrar una fórmula sabia para salir de la encrucijada. El primer gran paso sería tomar conciencia de que los desniveles de desarrollo y precariedad institucional de algunas universidades, es consecuencia de medidas populistas como la creación de universidades para enfrentar presiones sociales o pagar el apoyo político durante procesos electorales. Las universidades son el reflejo de estos fenómenos, pero también del ritmo y nivel de desarrollo de sus propios contextos territoriales, sociales, económicos y culturales. Hay quienes creen que la institución universitaria debe estar al margen de estas consideraciones y, por tanto, su evaluación y acreditación no las debe tomar en cuenta. Esta es una posición simplista y de espaldas a la realidad. Se dice: No importa cómo, pero hay que estandarizar la realidad.

Como corolario de las reflexiones en torno a la autoevaluación orientada a la acreditación, cada vez,

se ve con más claridad la necesidad de priorizar la atención por el fomento de la cultura del mejoramiento continuo de la calidad de la educación universitaria. Esta preocupación pasa por enfrentar dos niveles de atención del trabajo universitario:

En primer lugar, la impostergable necesidad de vincular y centralizar los procesos de evaluación, planeación y de investigación, con la creación y puesta en funcionamiento de un órgano integrador y con suficiente presupuesto, encargado de procurar niveles crecientes de calidad institucional y de los servicios educativos. A este órgano correspondería articular las funciones de planificación, investigación y evaluación, de modo que no sigan comportándose como carriles independientes sino que su articulación potencie sus resultados con una mayor racionalización de sus presupuestos e infraestructuras; pero lo que es más importante, apunta a que este órgano institucional sería el encargado de dirigir las políticas y normas que aseguren el quehacer universitario hacia el mejoramiento continuo de la calidad universitaria.

En segundo lugar, poner énfasis en perfeccionar los perfiles de ingreso o nombramiento de los docentes universitarios, así como su evaluación y mejoramiento continuo, dado que ellos son la única garantía de la calidad del servicio educativo universitario.

Dr. Jorge Silva Merino

Doctor en Educación y Abogado. Fue Director General de Educación Superior. En la UNIFÉ ha sido Director de la Oficina de Evaluación, Jefe del Departamento de Educación, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Vicerrector Administrativo; actualmente, continúa como docente en la Escuela de Posgrado. Es autor de artículos sobre educación.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO:

Una mirada retrospectiva y actual

Dra. Nelly Aliaga Murray

RESUMEN

En el presente artículo se expone una síntesis de los desarrollos del enfoque de las competencias en Educación Superior. En primer lugar, se analiza los factores determinantes que influyeron en el cambio de paradigma ocurrido en las universidades a partir del 2000. Luego desarrolla el significado de la formación basada en competencias, y la necesidad de contar con una evaluación continua que asegure el logro de la competencia. Se enfatiza en los aspectos conceptuales y metodológicos de la evaluación de las competencias. Se revisan, asimismo, los elementos a tener en cuenta al iniciar acciones de evaluación por competencias, como son el proceso de definición de competencias, la elaboración de modelos, métodos, estrategias e instrumentos confiables para la evaluación del desempeño de los profesionales en formación.

ABSTRACT

The present article presents a summary of the competence approach developments in the Superior Education. First, the determined factors which influenced in the paradigm change for universities since 2000 are analyzed. Then, it developed the meaning of education based in competences and the need of a continuous evaluation which assures the achievement of the competence. It is emphasized in the conceptual and methodological aspects of the competence evaluation. Likewise, the elements to consider when starting the evaluation actions by competences, as the competence definition process, the elaboration of models, methods, strategies and reliable means for the performance evaluation of the professional training, are reviewed.

PALABRASCLAVE

Evaluación de las competencias, modelos, métodos e instrumentos, educación superior.

KEYWORDS

Competence evaluation, models, methods and instruments, superior education.

A partir de la última década del siglo pasado, debido a las nuevas demandas laborales, el desarrollo de las TIC, la influencia de la sociedad de la información, y fundamentalmente por la difusión del Informe, plasmado en el libro *La educación encierra un tesoro* (1996) de UNESCO, que estuvo a cargo de Jacques Delors y un equipo de profesionales de prestigio, se han venido operando cambios de paradigmas en el campo de la Educación Superior. Por ejemplo, el asumir el enfoque psicopedagógico constructivista o el enfoque neo constructivista, los estudios de neurociencia y el aprendizaje, el modelo educativo centrado en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, el aprender para toda la vida, el currículo basado en competencias, la formación integral, el humanismo y la explicitación de la formación en valores ético universales; que ha obligado a los educadores, especialmente del sector universitario a optar por estos modelos educativos modernos. Como consecuencia de estas transformaciones, la evaluación del aprendizaje, antes por objetivos, fue necesario cambiar a evaluación basada en competencias.

Si bien comprender el significado y lograr la aceptación, formulación y desarrollo de las competencias nos ha llevado a los docentes bastante tiempo; igualmente, aceptar la evaluación por competencias no ha sido tarea fácil. Sin embargo, hoy los docentes del nivel superior se encuentran mucho más comprometidos con los cambios de paradigma, especialmente en la elaboración del currículo basado en competencias y, por lo tanto, de la evaluación de las competencias, esto debido a que

son conscientes que la educación requiere un cambio para lograr la calidad, sobre todo del aprendizaje.

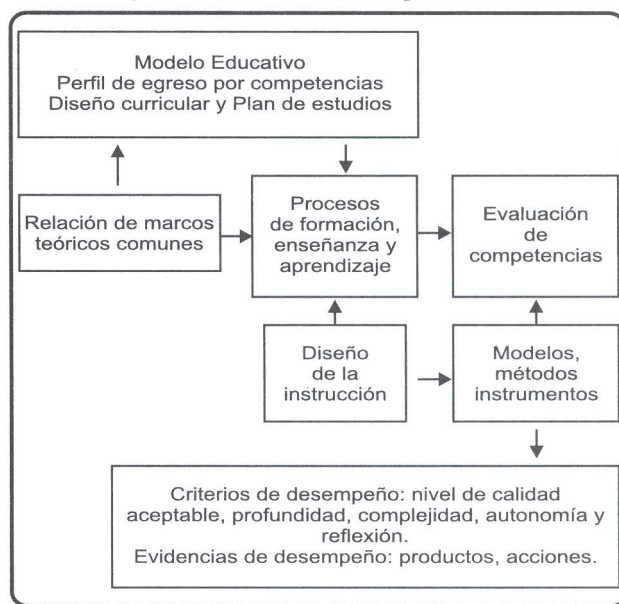
Recordemos que el concepto de competencia como tal empezó a estructurarse durante la década del sesenta, teniendo como base dos aportes: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky, planteó el concepto de competencia lingüística como una estructura mental, genéticamente determinada y llevada a la acción por medio del desempeño comunicativo. A partir de este enfoque, el concepto de competencias alcanzó diversos desarrollos, tanto en la lingüística, la psicología, como en la educación. La propuesta de Chomsky consideraba la competencia como un elemento interno del ser; sin embargo, hoy la competencia requiere de un desempeño efectivo y verificable.

El reto estriba en que la aplicación del modelo centrado en competencias requiere replantear el trabajo académico institucional, desde la macroplanificación hasta la microplanificación, así se tendrá que revisar el modelo educativo, elaborar los perfiles profesionales de egreso por competencias, replantear el diseño curricular basado en competencias, los planes de estudio, replantear las estrategias metodológicas que se orientarán, desde un enfoque constructivista o neo constructivista, la construcción activa del aprendizaje y de evaluación del aprendizaje; también será necesario revisar los sílabos, el diseño instruccional, los modelos de evaluación de las competencias y diseñar los instrumentos de evaluación, en función del logro de las competencias.

Si bien el modelo de currículo basado en competencias en nuestro medio tiene larga data (en 1996 fue asumido y generalizado por el Ministerio de Educación del Perú), y estuvo inspirado en modelos europeos. Este modelo se sostiene en el enfoque psicopedagógico constructivista, que encuentra su fundamento epistemológico en las teorías de Piaget, Ausubel, Novak, Vigotsky, Coll, entre otros; posteriormente, el modelo de educación basado en la formación integral, los valores éticos, el respeto a la diversidad y en el desarrollo de competencias, es adoptado por algunas universidades peruanas, en concordancia con los modelos de universidades europeas, que ya venían aplicando estas innovaciones desde el año 2000, a partir de la investigación DELPHI, con la que lograron definir y clasificar las competencias profesionales y determinar su influencia en la formación del estudiante del nivel superior (es el caso del Proyecto

Tuning Europa y posteriormente Tuning América Latina, en cuyo marco se delinearón competencias para la formación de profesionales). Situación que ha originado que en muchos países europeos, los títulos universitarios se definan y homologuen en función a las competencias que los estudiantes deben alcanzar para tener éxito en la profesión. En este caso, las competencias se convierten en la base fundamental, “el faro” que orientan o iluminan los procesos educativos: el diseño curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Articulación entre perfil de egreso por competencias y la evaluación de las competencias



Asimismo, es interesante constatar que hay dos perspectivas por donde se orientan las definiciones de competencias, derivadas de dos fuentes que pueden ser convergentes y a veces diametralmente opuestas:

- La competencia definida desde el ámbito del trabajo, se le concibe como un conjunto de capacidades efectivas y coherentes para desarrollar exitosamente una actividad laboral.
- La competencia definida desde el ámbito educativo o académico, que comprende el desarrollo de capacidades integradas en tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales, orientadas a la formación integral de la persona.

En suma, las competencias, vistas de manera integradas se orientan al desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, necesarias para ejercer la actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa y con la capacidad para

colaborar en su entorno laboral y social, así como en la organización del trabajo.

Identificándonos con la definición de Gallego (1999), las competencias constituyen procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades (del entorno social y del contexto laboral-profesional) aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

En esta misma dirección, la Comisión de la Comunidad Europea precisa que competencia: “Es una combinación dinámica de habilidades cognitivas, conocimientos y comprensión, habilidades interpersonales, intelectuales y prácticos, valores éticos y actitudes”.

Por otro lado, desde un enfoque holístico el desarrollo de competencias tiene una base amplia, encontrándose entre sus fundamentos: Paradigmas Socio Cognitivos, la Teoría Socio Cultural de Vygotsky, la Teoría Cognitiva de Piaget, la Teoría Crítica de Habermas, el Pensamiento Complejo de Morín, la Pedagogía Conceptual de Zubiría.

En síntesis, buscando una conceptualización más formal e integrada, Jurado precisa que: “La competencia trata de un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento, y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social y personal, siempre en interacción con el otro” (Jurado, 2000).

Se puede definir competencia como un proceso dinámico y longitudinal en el tiempo, por el cual una persona utiliza los conocimientos, habilidades, actitudes y buen juicio, asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en todas las situaciones que corresponden al campo de su práctica. Representa, por tanto, un estado de su praxis profesional (Martínez Carretero).

En este sentido, para Sergio Tobón (2006) precisa que las competencias deben reunir las características siguientes:

Actuación. Las competencias implican actividad. Conocer o querer no equivale a saber actuar, aunque no se puede actuar con idoneidad sin conocer o sin motivación para ello.

Resolución de problemas. Se actúa con la finalidad de enfrentar una situación problemática y resolverla.

Contexto. La actividad está situada en un contexto, que la determina en algún aspecto. Los problemas pertenecen a dominios. Ser competente en un dominio no implica necesariamente transferencia. También se puede actuar para transformar un contexto.

Idoneidad. Las competencias apuntan o describen un comportamiento idóneo, lo cual permite valorar el desempeño.

Integralidad. Las competencias enfatizan el desempeño integrado, la movilización e integración de múltiples conocimientos (conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes) en tareas y problemas.

Por otro lado, el docente universitario aprendió a diseñar los objetivos siguiendo la taxonomía de Benjamín Bloom, con este nuevo modelo, si bien la taxonomía sigue vigente, también se ha visto en la necesidad de reaprender el diseño de competencias, además de las diferentes clasificaciones que adoptan, entre las que podemos señalar:

- **Competencias básicas,** comprenden las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en diversos ambientes laborales, pueden ser las competencias: comunicativa (expresión escrita y oral), matemática, autogestión, ética de vida, manejo de las TIC, adaptación a los cambios, liderazgo, competencia cognitiva.
- **Competencias genéricas,** constituyen las competencias comunes a varias ocupaciones y profesiones, en este grupo se considera: el emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de la información, resolución de problemas, planificación del trabajo, manejo de un segundo idioma, pensamiento crítico, capacidades de análisis y síntesis, innovación, creatividad, manejo de conflictos.

- **Competencias específicas**, son las competencias propias de una profesión u ocupación, en este grupo se consideran, si estamos formando profesores; por ejemplo: planificación y gestión curricular, didáctica de la especialidad, teorías cognitivas del aprendizaje, pedagogía, diseño de material didáctico, evaluación del aprendizaje, diseño de proyectos educativos, legislación educativa.

Los docentes del nivel superior se encuentran ahora mejor informados en estrategias de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación de las competencias. Pero la gran preocupación podría estar en, si la educación, desde el enfoque constructivista centrado en el estudiante, el modelo será asumido y comprendido por los estudiantes. Esto debido a que la cultura evaluativa en nuestro medio ha estado basada fundamentalmente en métodos tradicionales de medición, y hoy se plantea valorar las competencias de los niveles pregrado y postgrado de los distintos grupos de profesionales, lo cual implica un cambio significativo.

Como se conoce, la evaluación por objetivos, considerada tradicional, en mucho de los casos evalúa solo conocimientos y en un alto porcentaje evalúa memoria; es decir, el enfoque, en este caso, es la medición cognitiva, que mide el contenido que se enseñó y en casos aislados también evalúa la práctica. Si bien la taxonomía de Bloom, en los aspectos cognitivos comprende los niveles de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; de todos los niveles el maestro, por lo general, evalúa solo el primer nivel y el resultado se transforma en una nota cuantitativa. Además, pocos docentes del nivel superior evalúan aspectos valorativos que se traducen en actitudes. Por otro lado, durante un largo periodo primó la tendencia psicológica de la medición del coeficiente de inteligencia, contrario a lo que hoy se considera esencial como es conocer el estilo y ritmo de aprendizaje.

La innovación en la evaluación supone asumir un nuevo modelo evaluativo y este a su vez depende de un cambio en el paradigma educativo. El enfoque de evaluación de las competencias es de tipo cualitativo, en el cual se valoran los logros alcanzados por los estudiantes. Se supone que muchas de las competencias se van adquiriendo en un mediano plazo, porque al estudiante le va a llevar un periodo considerable para demostrar que es capaz de innovar, de planificar, etc. Por su parte, el docente debe cambiar su actitud, conocer las nuevas formas

de elaborar y aplicar los instrumentos, de recoger, procesar e interpretar los datos derivados del desarrollo de las competencias.

Para Rivera, et al, "La evaluación por competencias es un proceso de recolección de evidencias explícitas sobre el desempeño profesional, laboral y educativo, con el propósito de formarse un juicio a partir de un criterio o referente estandarizado para identificar aquellas áreas de desempeño que han sido desarrolladas y aquellas que requieren ser fortalecidas".

Es necesario considerar la evaluación como un instrumento diagnóstico de los déficits competenciales, y por lo tanto útil para modificar o mejorar la formación previa y posterior, para la selección de los profesionales, para la certificación y recertificación y para cualquier sistema de incentivación y promoción profesional (carrera) que se desee diseñar (Martínez Carretero).

Por lo que se infiere que la evaluación por competencias se traduce en resultados de aprendizaje; es decir, lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer tras culminar con éxito el proceso de aprendizaje. Condiciones en que lo mostrarán y características de su ejecución (estándares). Por tanto, la evaluación debe incluir capacidad de llevar a cabo actividades relevantes (habilidades), conocimiento, valores, actitudes, razonamiento, juicio.

De este modo la evaluación por competencias debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta, en el entendido que debe estar integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con un énfasis en los desempeños, criterios de ejecución en que se basa sus resultados en juicios de valor (Gonczi, 1994). Así, el dominio de la competencia se sustenta en la obtención de un conjunto adecuado de evidencias de desempeño que se comparan con los estándares o criterios de ejecución.

De acuerdo a los postulados vertidos líneas arriba, la competencia es multidimensional y multifactorial, por lo que su evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidimensionales, y si están bien diseñadas nos ayudarán a realizar predicciones de la calidad y a verificar los perfiles.

La evaluación de competencias se fundamenta en modelos centrados en evidencias, que se pueden

observar y valorar y que al mismo tiempo dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia. Para ello, es imprescindible contar con el perfil profesional que describe las competencias; asimismo, cada competencia se debe analizar y operacionalizar, determinando las evidencias clave y sus criterios de valoración.

En el entendido que la competencia se demuestra en la ejecución, las evidencias se recogerán a partir de la realización de tareas y ejercicios en una determinada situación y contexto, y de esta manera poder inferir si las competencias se están cumpliendo y en qué nivel. Las evidencias cuentan con criterios de calidad que se describen en los criterios de ejecución. Estas tareas son de responsabilidad de los académicos de manera que orienten el diseño de instrumentos de evaluación fiables.

Por esta razón, no se debe prescindir de los criterios científicos, así las pruebas o exámenes para demostrar las competencias deben cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad y validez (que se mida lo que se pretende medir). Para diseñar una prueba con el propósito de evaluar las competencias, es necesario contar con el perfil definido por competencias en términos de excelencia y complejidad, identificar cuáles son las competencias que se van a evaluar en el examen, y elaborar la tabla de especificaciones que asegure que competencias se van a evaluar. El criterio de aprobación se determina no por el porcentaje de aciertos sino por medio de una metodología por puntaje de una escala preparada por expertos; también comprende el desarrollo de tareas y productos.

Con el propósito de establecer los logros de las competencias es necesario considerar los estándares de desempeño, estos son declaraciones que señalan el nivel de logro y desempeño necesarios para la certificación de la competencia en articulación con el currículo.

El desempeño esperado debe describirse especificando los niveles de autonomía, complejidad y reflexión, mientras que las evidencias sobre el desempeño se clasifican en directas e indirectas. Las directas se refieren al desempeño en sí mismo que se verifica mediante la observación y se evalúa con una lista de cotejo que contiene los aspectos a observar y las características que deben tener estos elementos. Las indirectas son los resultados o productos que se valoran atendiendo a los estándares o criterios de la competencia.

Se precisa mencionar que un sistema de evaluación requiere los siguientes elementos:

- Un objetivo de evaluación.
- Una tarea.
- Una guía de valoración, denominada rúbrica u otro instrumento que se considere.
- Un conjunto de ejemplos corregidos.

Entendido como un proceso, la evaluación de competencias tiene como características:

- Tiene lugar a todo lo largo del proceso de aprendizaje. Es continua, progresiva.
- Se aprende de la retroalimentación.
- Busca la evidencia. Lo que se hace en situaciones relevantes.
- Está basada en criterios predefinidos.
- Tiene consecuencias. Muestra objetividad, validez.
- Se orienta al desempeño:
 - Evalúa productos.
 - Requiere con frecuencia juicios cualitativos.
 - Es con frecuencia complejo.
 - Requiere información detallada y en profundidad.
 - Puede tener altos costos y lleva más tiempo.

Como todo modelo educativo la evaluación de las competencias cumple con las funciones de:

- Guiar/facilitar el aprendizaje (formativa).
- Comprobar/certificar el aprendizaje (resultados sumativa).

Niveles de evaluación

Al menos se pueden distinguir tres niveles diferentes de evaluación en el desarrollo profesional: al concluir la carrera en postgrado, al sustentar la tesis por el título profesional y durante el trabajo independiente de los profesionales con propósitos de recertificación. En este sentido, será necesario diseñar acciones evaluadoras a estos tres niveles, que serán necesariamente diferentes, no tan solo en cuanto a contenidos sino a los métodos a utilizar y propósitos. Consideramos que esta tarea debe estar a cargo de los académicos de las universidades en coordinación con los colegios profesionales y las sociedades científicas.

Entre los métodos e instrumentos para la evaluación de competencias tenemos que:

Para algunos autores no existe un método exclusivo

para evaluar las competencias, con lo que sí contamos es con una amplia estrategia de valoración que incluye múltiples métodos o una combinación de los diferentes métodos para evaluar las habilidades cognoscitivas y las complejas habilidades que componen el concepto de competencia profesional. Lo cual nos lleva a constatar que los estudiantes adquieren y dominan las competencias más complejas y demuestran ser competentes. Cuando el énfasis está puesto en la ejecución (Gonczi, 1994, mencionado por Rivera), recomienda tener en cuenta tres principios para la evaluación de competencias:

- Los métodos de evaluación deben ser usados en una forma integrada, es decir, que combinen la evaluación de conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética, aunque se reconoce que en algunos casos los conocimientos se pueden evaluar independientemente de la ejecución.
- Se deben elegir los métodos que sean más directos y relevantes para lo que está siendo evaluado.
- Mientras más amplia es la evidencia de la competencia se infiere que es posible generalizar la ejecución a otras tareas.

Como estrategia para evaluar las competencias de una profesión, Gonczi plantea los siguientes pasos:

- Definir y agrupar los componentes de cada competencia y los criterios de ejecución.
- Analizar los métodos de evaluación disponibles para determinar cuales pueden realizar una evaluación más integrada y directa.
- Valorar los métodos de acuerdo a aspectos prácticos como tiempo y costo.
- Establecer una tabla de especificación con los métodos seleccionados y las competencias que cada uno de ellos evaluará para asegurar que todos los elementos de las competencias estén cubiertos por lo menos por una actividad.
- Decidir cómo se va a juzgar a las personas, ya sea en forma cuantitativa (calificaciones) o por cumplimiento de estándares o criterios cualitativos, lo cual implica un juicio profesional, basado en la experiencia, por parte de los asesores.

De los diversos métodos existentes para evaluar competencias, Gonczi (1994) propone, en concordancia con el sistema de evaluación de los estudiantes australianos egresados, dos métodos que permiten la evaluación directa e integrada:

- **La simulación**, en la cual un estudiante interactúa y es grabado en video. Implica preparar diversos escenarios o situaciones que plantean problemas distintos pero con la misma estructura: una necesidad inmediata, asuntos a largo plazo, información no revelada, a menos que se presenten problemas que requieren soluciones fuera de la profesión, aspectos culturales que requieren un manejo con mucho tacto, aspectos éticos y demanda de costos.
- **El archivo o expediente** sobre un problema es una tarea que lleva el egresado a su casa, que implica un análisis y presentación del caso basado en conocimiento de reglas y procedimientos y en la preparación de documentos, además de una investigación sobre lo que se sabe y lo que se ha hecho en casos similares.

También se han difundido otros métodos para evaluar las competencias, tales como: relatar la forma en que abordó los casos, un examen de conocimientos (opción múltiple) de tres horas, la interpretación de datos de medición, un estudio de casos en computadora, una entrevista de diagnóstico y otra de manejo, tres evaluaciones diferentes en un caso, entre otros.

Otra estrategia para la evaluación de competencias es la de Colardyn (2002, referido por Rivera) quien propone las siguientes acciones:

Preexistencia de estándares laborales y de aprendizaje o especificaciones

Especificación de un contexto en el que se va a recopilar la evidencia del desempeño. Implica definir cómo evaluar, con qué herramienta y con qué procedimiento.

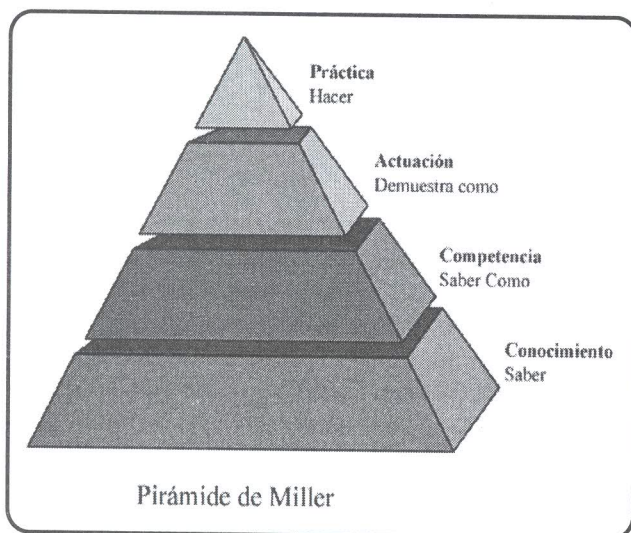
Recopilación de la evidencia. Las evidencias a recolectar deben ser definidas antes de la práctica de la evaluación. Menciona cinco tipos de evidencias:

- **Examen:** las pruebas, especialmente las preguntas de elección múltiple, son las más empleadas porque son objetivas y fáciles de elaborar y proporcionan amplia información sobre las habilidades cognoscitivas. Pueden ser orales o escritas, cerradas o abiertas, relacionadas con su conocimiento y comprensión del campo de estudio.
- **Declaración y entrevista evaluativa:** el candidato describe lo que hace o ha hecho, en forma oral y

escrita, fundamentando que lo que ha hecho implica un dominio del aspecto evaluado. Los evaluadores formulan preguntas acerca del contexto laboral, de las actividades que desempeña, de los resultados obtenidos y de la transferencia de competencias a otros contextos.

- **Observación:** se registra el desempeño del candidato en un escenario real, en una experiencia del pasado o en una situación simulada. Requiere una estructura metodológica bien definida y una alta capacitación de los evaluadores para que recopilen información relevante y sus registros sean confiables. En esta técnica los evaluadores solo observan sin hacer preguntas y califican el desempeño en base a indicadores predefinidos.
- **Simulaciones:** el evaluado se desempeña en una situación muy parecida al contexto real de trabajo. Su dificultad radica en realizar un análisis laboral adecuado para asegurar que la situación sea adecuada para obtener información válida y confiable.
- **Evidencia extraída de situaciones laborales:** el evaluador observa lo que hizo el evaluado y éste puede explicar sus acciones y decisiones y describir los resultados que obtuvo.

En concordancia con la pirámide de Miller hay cuatro niveles de formación y se ubican según el orden de complejidad, en la base de la pirámide se encuentran los conocimientos que el profesional requiere saber para poder realizar las funciones derivadas de su profesión con eficacia, en el nivel más alto destaca la interpretación de los datos y saber en qué situaciones demostrará cómo utilizarlos, es el hacer, la práctica.



Fuente: Martínez (2011), Fundación Educativa Médica

Para evaluar el conocimiento

Constituyen las pruebas escritas u orales, objetivas o de desarrollo y miden, de preferencia, las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Para evaluar la competencia

Los métodos empleados para evaluar competencias incluyen los clásicos exámenes orales y las pruebas escritas cortas o largas. Con estos métodos se puede evaluar la capacidad teórica para resolver problemas, o la simulación escrita, el análisis de casos.

Para evaluar la actuación

Los métodos utilizados para evaluar el nivel de la actuación, según la pirámide de Miller, se basan fundamentalmente en las simulaciones, que intentan reproducir situaciones similares de la vida real en condiciones estandarizadas, que permiten que los observadores puedan analizar y evaluar las actuaciones específicas.

Para evaluar la práctica profesional

Existen instrumentos como el protocolo de observación y la lista de cotejo, entre otros que evalúan este nivel y nos pueden dar información bastante relevante de la práctica real del profesional, también para este caso se puede recurrir al método de la Microenseñanza, los videos, las encuestas de satisfacción, cuadernos de autoaprendizaje o portafolio.

Por su parte, Benítez (2006) describe dos de las metodologías más aplicadas para evaluar las competencias.

- **Las tablas descriptivas:** consisten en párrafos que describen las conductas observables en cada nivel de dominio de la competencia en orden ascendente. Para cada competencia se determina, según el puesto, en qué nivel se debe poseer la competencia y se compara con el nivel en que se ubica.
- **Los indicadores de dominio:** consisten en frases cortas que describen conductas observables y que, en conjunto, permiten evaluar el dominio de la competencia determinando qué nivel tiene la persona en cada uno de todo el conjunto de indicadores. Los niveles son: A (satisface plenamente o supera las exigencias del puesto), B (satisface las exigencias mínimas) o C (requiere entrenamiento formativo para alcanzar el

Dra. Nelly Aliaga Murray

desempeño requerido). A partir del nivel de cada uno de todos los indicadores de la competencia se asigna una puntuación. Esta se compara con lo esperado y se clasifica la brecha como pequeña, moderada, considerable o crítica.

Los métodos antes señalados pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación del desarrollo de las competencias durante el proceso educativo, con fines formativos y no solo sumativos, tanto en el pregrado como en el postgrado. La información de los resultados del aprendizaje, permite seleccionar y adecuar de manera real los métodos de aprendizaje así como los contenidos a las necesidades de los estudiantes y de la realidad laboral. Permite, además

el feedback.

Lo importante, como docentes del nivel superior, es asumir el reto de contribuir a elevar la calidad educativa universitaria, para lo cual la evaluación, entendida como una mejora continua, apoyará a dicho fin. Asimismo, comprender que medición y evaluación no son procesos equivalentes, la medición solo responde a la pregunta ¿cuánto?, sin ofrecer información adecuada sobre el valor de la acción, mientras que cuando la medición permite interpretación sí es posible atribuirle cierto valor y en este caso se aproxima a la descripción y a la pregunta ¿hasta qué punto es bueno?

REFERENCIAS

- Benitez, J. (2006). *Medición, evaluación y diagnóstico de competencias*. www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/medivay.html
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Brown, F. G. (2000). *Principios de la medición en psicología y educación*. 9na. Reimpresión. México: Manual Moderno.
- Delors, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. Santillana - UNESCO.
- Fletcher, S. (2000). *Diseño de capacitación basada en competencias laborales*. México: Panorama.
- Gallego (1999). *Competencias cognoscitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Madrid.
- Martínez Carretero, José (2011). *Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetivo estructurada (ECO) Unidad de Evaluación de las Competencias Clínicas*. Institut d'Estudis de la Salut (IES). Generalitat de Catalunya. <http://www123people.com/s/jose+maria+martinez+carretero+Estados+Unidos>. Tomado el 26-10-11. Disponible en Internet.
- Rivera, María. La evaluación de competencias: Un marco metodológico. *Revista Universidad Simón Bolívar de Venezuela*. www.usb.edu.mx/investigación/cif/proyectc. Tomado el 24-10-11. Disponible en Internet.
- Tobón, Sergio (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*. N° 16. Madrid.
- Tobón, S. y otros (2006). *Competencias, calidad y Educación Superior*. Bogotá: Ed. Alma Mater Magisterio.
- Vizcarro, Carmen (2011). Conferencia Magistral: *Retos en la evaluación de competencias en la educación superior*. Conferencia Internacional de Educación Superior, Innovación y calidad. Lima: UPC.
- Whitear, G. (1997). *Para entender la evaluación. Competencia laboral. Normalización, certificación, educación y capacitación*. Antología de lecturas. Tomo I. México: Conocer y Alambra Mexicana.

Dra. Nelly Aliaga Murray

Doctora en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Educación y en Lengua y Literatura por la UNMSM. Posgrado en Madrid y Tokio. Título de Segunda Especialidad en Administración de la Educación por la Universidad de Lima. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Lengua y Literatura. Consultora del Ministerio de Educación. Catedrática de Maestrías en: UNMSM, Universidad Ricardo Palma y UNIFÉ. Profesora Principal y Jefe del Departamento de Idiomas y Ciencias de la Comunicación de UNIFÉ.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: Modelos vigentes

Carmen Rosa Bermeo Ramírez, MBA

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación ofrece una selección de los conceptos de Calidad más adecuados para la tarea educativa, así como las características fundamentales, que deben tenerse en cuenta para considerar que el servicio educativo que se ofrece, presenta los requisitos mínimos de Calidad.

Asimismo, se consignan diversos modelos para evaluar la calidad de la educación en el nivel universitario, haciendo énfasis en los modelos más aplicados en América Latina, con la esperanza de brindar elementos de juicio para diseñar, elaborar y aplicar el modelo de evaluación más adecuado a la identidad de cada institución.

ABSTRACT

The article offers a selection of the most adequate Quality concepts for the educational task, as well as fundamental characteristics to be taken into consideration for every educational offer with minimum requirements of quality.

Likewise, several models to evaluate quality in education in universities are shown stressing the most used models in Latin America with the hope to give ideas for designing, elaborate and used the most convenient evaluative model for every institution.

PALABRAS CLAVE

Modelo, evaluación, dimensión, estándar, autoevaluación, acreditación.

KEYWORDS

Model, evaluation, dimension, standard, self-evaluation, accreditation.

INTRODUCCIÓN

La aplicación del Enfoque de Calidad Total, iniciada en el mundo empresarial, ha sido tomada por el servicio de la educación como un referente, para realizar un mejoramiento progresivo y sostenido del servicio en mención. Se afirma que todo en el mundo ha evolucionado, a excepción de la educación escolarizada o presencial.

Hoy, en un movimiento sin precedentes y a nivel mundial, se evidencia un interés inusitado por mejorar la educación en todos sus niveles; por lo que han surgido diferentes propuestas para mejorar el servicio educativo y lograr un servicio de calidad, tomando en cuenta todos sus componentes; y, consecuentemente, ha surgido también, la necesidad de evaluar esta calidad, constituyendo una aspiración legítima en este mundo cambiante, y en esta era del conocimiento.

La educación, base del progreso, del adelanto de las ciencias, la tecnología y las artes, entre otros aspectos del saber humano, ha estado pasando por momentos de crisis. En especial en los aspectos ético y axiológico. La propuesta de aplicar calidad total, se convierte en una acción deseable y necesaria.

El enfoque de Calidad Total

El enfoque de Calidad Total, aparecido en el mundo empresarial es más una filosofía de vida, que una propuesta de gestión administrativa. Implica todo el accionar de quienes la conocen y practican, una

persona de Calidad, tiene una autoestima equilibrada, cuida su salud, cuida su presentación, cuida su entorno, practica valores y disfruta de la vida en forma saludable y satisfactoria, es pues, una concepción profundamente humana, que se inicia con el cambio sustancial e integral de la persona.

Entonces, la Calidad comienza con la persona humana, es decir, que para cambiar la empresa, es necesario cambiar a las personas, en mentalidad, actitudes, forma de relacionarse, de producir; en fin, en aspectos sustanciales de su vida laboral y social.

Estas afirmaciones fundamentan la necesidad de aplicar este enfoque a los procesos educativos, por lo que se ha desarrollado en el mundo una corriente destinada a mejorar la educación en base a esta propuesta, razón por la cual existen numerosos conceptos, estrategias, procesos, instrumentos, etc.

A continuación se citarán algunos de los conceptos de calidad, más adecuados al tema educativo.

Concepto de Calidad

Pérez Torres (2006) afirma que "Calidad es la adecuación del producto o servicio al fin que se destina, conforme a la demanda del cliente. El objetivo principal consiste, no sólo en conseguir calidad en la atención al cliente, sino también en lograr la excelencia en el servicio".

"Calidad es conformidad con los requisitos" (Philip B., Crosby).

"Calidad es la medida en que un producto específico se ajusta a un diseño o especificación" (Harold L., Gilmore).

"Calidad es aptitud para el uso" (J. M., Juran).

"Calidad total es liderazgo de la marca, (o institución) en sus resultados, al satisfacer los requisitos del cliente, haciendo desde la primera vez, bien lo que haya que hacer" (Westinghouse).

Como se puede apreciar, los conceptos presentados aparentan ser diferentes; sin embargo, todos ellos apuntan hacia un mismo fin: satisfacer plenamente las expectativas del cliente y lograr la excelencia en el servicio.

Por otra parte, cabe mencionar el punto de vista de Camison, C.; Cruz, S.; Gonzáles, C. (2007), quienes

ponen de manifiesto diferentes enfoques del concepto de Calidad, los que se presentan a continuación:

- a. El concepto de calidad como excelencia, que implica, en sentido absoluto, "lo mejor", "lo más brillante" o "el poseer los estándares más altos". Se dice que un producto es excelente cuando posee los máximos estándares de calidad en todas sus características.
- b. El concepto de calidad como eficacia, entendida en el sentido de que la principal prioridad de la empresa debe ser satisfacer las expectativas de los clientes; que, en el caso de la educación, son los alumnos, los padres de familia, la comunidad, las instituciones que recibirán a los egresados y el Estado en su conjunto.
- c. El concepto de calidad como satisfacción de expectativas, que va del concepto clásico de calidad en sentido "objetivo"; es decir, la exigencia de que el producto o servicio, cumpla con sus especificaciones, hacia un concepto "subjetivo" de calidad basado en la percepción del cliente. La satisfacción de las expectativas de los clientes tiene un alto componente subjetivo, por dos razones: los consumidores tienen diferentes necesidades y expectativas, y por otra parte, esas necesidades y expectativas están influidas por diversos factores, tales como: experiencias previas, publicidad, marca, recomendaciones de otras personas, etc.
- d. El concepto de calidad total que implica una concepción multidimensional del término, ya que incorpora los conceptos citados y, que, por lo tanto, se aplica a productos, servicios, procesos y a la empresa en su conjunto, considerando, inclusive a las personas que laboran en ella.

Habiendo puntualizado la concepción teórica del presente artículo, se hace necesario revisar conceptos más específicos, relacionados al tema.

Dimensiones de la Calidad

Parasuraman, Zeithami y Berry (1985), consideran que, los consumidores utilizan siempre los mismos criterios para evaluar su calidad. En su modelo se incluyen los siguientes 10 factores o dimensiones de la calidad de un buen servicio:

Fiabilidad: seriedad y consistencia del servicio.

Capacidad de respuesta: voluntariedad de los empleados para proporcionar el servicio y proveerlo con rapidez.

Profesionalidad: posesión de las destrezas y conocimientos necesarios para ejecutar el servicio.

Accesibilidad: proximidad y facilidad para contactar con el servicio.

Cortesía: atención, consideración, respeto, y amabilidad del personal de contacto.

Comunicación: mantener a los consumidores informados, utilizando un lenguaje que puedan entender y escucharlos.

Credibilidad: honestidad, veracidad, en la prestación del servicio.

Seguridad: inexistencia de peligros, riesgos o dudas.

Comprensión del cliente: esforzarse por entender y conocer las necesidades de los clientes.

Tangibilidad: evidencias físicas del servicio.

Otra propuesta que se presenta en este aspecto que corresponde al estudio es la de Garvin, citado por Miranda, Chamorro y Rubio (2007), él desarrolló una visión conceptual de la calidad, sugiriendo que la calidad de un producto o de un servicio se compone de ocho dimensiones:

Rendimiento: hace referencia a las características primarias del producto o servicio.

Presentación: serie de características secundarias que complementan a las anteriores, configurando el servicio o producto, qué tanto trae.

Confiabilidad: se refiere al rendimiento y las presentaciones esperadas de un producto durante un periodo de tiempo. Que en cualquier momento va a servir.

Conformidad: es el grado en que un producto, su proceso de fabricación y/o su diseño se ajustan a unos estándares. Seguridad que brinda el producto.

Durabilidad: está relacionada con la vida útil del producto.

Utilidad: tiene que ver con la rapidez y facilidad de reparación.

Estética: el aspecto, tacto, gusto y olor de un producto.

La ética: se refiere a la respuesta y la relación del cliente ante las características del producto.

Calidad de la educación

La calidad de la educación se ha constituido en una urgencia y en un factor insustituible para lograr el desarrollo. Gómez (2000), afirma que “el concepto de calidad de la educación es polisémico, multidimensional y contextualizado. Alude a un rasgo o atributo de lo educativo, referido a distintos niveles (macro y micro) y a múltiples dimensiones de cada nivel; además, expresa concepciones de la educación, valores o criterios no siempre

coincidentes. El punto focal de su acción es la educación definida como instancia de construcción y distribución del conocimiento socialmente válido”.

Una educación de calidad es aquella que promueve:

- La construcción de conocimientos psicológica, social y científicamente significativos.
- El desarrollo de procesos de pensamiento y estrategias cognitivas que le permitan al sujeto “aprender a aprender”.
- La apropiación de instrumentos para participar en la vida económica, política y social, contribuyendo a la construcción de un modelo social democrático.
- El desarrollo de habilidades básicas que posibiliten al educando, la inserción en condiciones adecuadas en el nivel siguiente del sistema educativo o la incorporación a la vida activa.
- La aplicación del conocimiento para operar sobre la realidad.
- La posibilidad de la duda y la discusión.
- La consideración de las características propias del sujeto de aprendizaje, en sus aspectos cognitivos, socio afectivos y psicomotrices.
- El crecimiento profesional del docente.

Por otra parte, Illescas, Cabezas y Diener (2000), opinan que la Calidad de la educación se revela en:

- La calidad de los profesores, a través de los diversos sistemas de selección, promoción y nombramientos.
- La calidad de los estudiantes, a través de sistemas de admisión selectiva, exámenes y pruebas, becas y premios.
- La calidad de la investigación, a través de la financiación y ayudas a los proyectos de investigación, los índices de citaciones y publicaciones, evaluaciones internas y externas periódicas.
- La calidad de los planes de estudio, de los cursos y de la enseñanza en general, a través de la evaluación o la acreditación de programas y de cursos, de cuestionarios a los estudiantes, de evaluación de los profesores, de programas de formación en habilidades docentes.
- La calidad del personal de administración y servicios, a sistemas de selección y formación.

Por lo expuesto, el enfoque de calidad ofrece una oportunidad y una tecnología definitivamente útil, para la mejora continua de los procesos educativos.

Evaluación de la calidad de la educación

Considerando la importancia de aplicar los principios y estrategias de calidad al sector educación, se hace necesario generar un proceso para evaluar los logros de esta nueva situación, razón por la cual surge el tema de evaluación de la Calidad.

La Evaluación de la calidad es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas, que se practican con la intencionalidad de emitir juicios de valor acerca de las acciones, condiciones, logros, impacto y resultados de los procesos realizados para obtener un bien o un servicio.

En referencia al tema, Garduño (1999), afirma que: "Generalmente se entiende la evaluación como una actividad científica cuyo resultado se expresa como un juicio sobre el mérito o valor de un objeto o servicio... Cuando se expresa la calidad de un objeto como un juicio, inmediatamente se establecen, cuando menos, tres supuestos: 1) una referencia a ciertas características del objeto; 2) un conocimiento real o inferido de la persona que lo expresa sobre la participación de las características y sus relaciones; y 3) una comparación del objeto con algún tipo de referente o con otros objetos similares... Así, cuando nos referimos a la evaluación de la calidad de la educación la podemos expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos. Entendida de este modo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. La evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc., de los atributos de la educación".

Modelos de evaluación de la calidad

Para G. Pose (2002), la evaluación institucional es un proceso permanente e integrador, que se desarrolla dentro y/o fuera de la institución, a los efectos de favorecer la calidad educativa mediante juicios de valor, dando bases para la toma de decisiones. Se configura como una práctica reflexiva, sistemática y autorreguladora que se sustenta en sus tres ejes fundamentales: el axiológico, el teórico y el metodológico.

Las nomenclaturas de la Evaluación Institucional están vinculadas con los diferentes modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación. Según Escudero (1997: 2-3), sugiere la existencia de cinco grandes agrupamientos de los modelos de evaluación

de centros, estos son:

- Los que enfatizan los resultados (outputs).
- Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.
- Los que postulan criterios mixtos o integradores.
- Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.
- Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para auto transformarse.

La tesista (De Miguel; 1997), después de analizar los bloques de modelos extiende a ocho los agrupamientos, mantiene los cinco anteriores y agrega los siguientes:

- La relación entradas-salidas (inputs-outputs).
- Los aspectos técnicos de la organización.
- La relación organización - factores humanos.

Sin embargo, la nomenclatura que prevalece en la literatura especializada en este tema, es la de cuatro grandes tipos de modelos de evaluación:

Modelo de entrada -salida

El modelo se funda en un conjunto de variables que contribuyen, con las características iniciales de los alumnos de tipo personal (inteligencia, autoconcepto, etc.) o social (nivel socioeconómico y cultural), a la determinación del rendimiento educativo. Se añade a las características de los alumnos, las de la institución, sin tener en cuenta la contribución de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela. Este modelo según la apreciación de la autora, no recoge todas las variables de forma integrada, sino que las va añadiendo a medida que las va necesitando, por eso no lo tiene en cuenta en su investigación.

Modelo de análisis interno de centros

Se apoya en el análisis intrínseco de la organización, de sus estructuras, de su funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros. En este modelo, constituyen elementos esenciales la gestión y la dirección de los centros, la dirección didáctica del aula y, especialmente, el clima institucional.

Aunque las variables que propone este modelo son importantes, se comprueba que son insuficientes para las necesidades de una institución educativa, no tiene presente, entre otras, las variables relacionadas con la experiencia de los docentes y la participación de las familias.

Modelo orientado al cambio

Este modelo no tiene en cuenta la relación entre variables. Se pone especial interés en el contexto concreto que se evalúa. La autoevaluación constituye el centro de este modelo, pero considera solo una parte de lo que se pretende evaluar, no cuenta con variables suficientes para implicar a los evaluados y sólo asume la autoevaluación, dejando fuera otras actividades importantes para que la evaluación se concrete de forma integral.

Modelo de contexto - entrada - proceso - producto.

El modelo incorpora las variables de tipo socio familiares y personales, de docentes y alumnos, las variables contextuales, las del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el entorno y en el centro.

La diferencia con la clasificación anterior radica en que no solamente es mayor el número de variables sino la relación que se establece entre ellas. La escuela y el contexto no se consideran sólo como un componente más, sino que ejercen un tipo preciso de efecto en combinación con el resto de las variables en el rendimiento y la formación de los alumnos.

El trabajo desarrollado por Scheerens (1990), aporta los indicadores principales que se indican a continuación:

Contexto. Comprende las medidas de la administración educativa, el grado de escolarización, co-variables como: el tamaño del centro, la composición del alumnado, el tipo de centro y la zona donde está instalado (rural o urbana), así como el currículo y las teorías pedagógicas imperantes.

Entrada. Incluye la experiencia docente, características del estudiantado, el gasto por alumno, recursos escolares.

Procesos. A nivel de centro: la dirección del proceso docente educativo, el cumplimiento de objetivos orientados al rendimiento académico, el liderazgo, el trabajo en equipo del profesorado, las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, participación de los padres en los procesos de la escuela y las relaciones interpersonales entre todos los miembros. A nivel de aula: el tiempo dedicado a las tareas escolares, las actividades de enseñanza, el seguimiento a las dificultades y el esfuerzo de cada uno por mejorar según su diagnóstico.

Productos. Situación académica del alumno en

función del rendimiento previo, y la capacidad para avanzar progresivamente, o sea, los resultados del aprendizaje y formación de los alumnos a través de la eficiencia interna y externa.

Como se ha podido notar, existen diversos modelos de evaluación de instituciones educativas. Los analistas recomiendan escoger el que más se adecue a la realidad y naturaleza de la institución. Al respecto, Figueroa Moliona, Roberto; Utría Echevarría Carlos y Colpas Castillo, Rafael (2009), afirman que “No existe un modelo único de evaluación que pueda aplicarse en cualquier país. Es preciso tener en cuenta su realidad social, cultural y política; y analizar los aspectos que favorecen o dificultan su implantación”.

MODELOS NACIONALES

El Modelo Peruano de Evaluación de la Calidad de las carreras universitarias

En nuestro país, para atender esta situación, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Ley N° 28740, que fue promulgada el 19 de mayo de 2006; y el 09 de julio de 2007 se aprobó su Reglamento, D. S. N° 018-2007. Establecida la normatividad correspondiente, el 30 de noviembre de 2007 se instala el Directorio del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), el órgano operador encargado de la Educación Superior Universitaria. Entre las funciones principales que se le atribuyen, está la de elaborar el Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (2008), afirmando que: “Las universidades deben buscar la calidad tanto en el cumplimiento de los procesos en sus programas de innovación tecnológica como en los proyectos educativos que ofrezcan.”¹

El 31 de marzo de 2008 se publicaron el D. L. N° 998 y la R. M. N° 0173-2008-ED; y el 3 de julio, el correspondiente Reglamento. Como consecuencia, se desarrolló el Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (2008).

Este modelo “está basado en el enfoque sistémico, aplicando en cada uno de los procesos involucrados del Ciclo Deming: planificar – hacer – verificar – actuar. Está diseñado de tal modo que se convierte en un instrumento para la mejora de la calidad de las carreras universitarias y, a la vez, para un mejor control de los procesos que implementará el CONEAU para la Acreditación.”² (CONEAU, 2008).

En referencia a este documento, el organismo creador afirma que:

“La gestión de la carrera profesional está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa, incluyendo mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de su misión y objetivos, así como también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua.

Cada uno de los factores, criterios e indicadores, se establecieron tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional, así como otros documentos relacionados con la realidad nacional, y la evolución de los estudios superiores en el país y el mundo, la competitividad y la responsabilidad social.

En tal sentido, se espera que la evaluación de la calidad tenga en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, gestión administrativa, financiera y de recursos, y los resultados obtenidos a partir de ellos, el sustento para la mejora continua de la formación profesional del individuo, que lo lleve a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

El 13 de octubre del mismo año, el directorio del CONEAU aprobó el “Modelo de Calidad de Carreras Profesionales Universitarias y los Estándares de la Carrera Profesional de Educación”, modelo que comprende 03 dimensiones, 09 factores, 16 criterios, 84 indicadores, 97 estándares y 253 fuentes de verificación referenciales; una agenda con 125 indicadores de gestión para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de cada indicador y estándar del modelo.

Este documento presenta los 97 estándares, que según palabras del CONEAU, deberán buscar la calidad tanto en el cumplimiento de los procesos en sus programas de innovación tecnológica como en los proyectos educativos que ofrezcan”³

El modelo de evaluación de la calidad de la CNA de Colombia

La Acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación.

“El Sistema Nacional de Acreditación, SNA, es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a

la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992).

Este proceso ha estado muy ligado desde sus inicios, a la idea de la autonomía y la autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas que se hace a la Educación Superior desde distintos sectores sociales. Por tal motivo, debe subrayarse que la legitimidad del Sistema está fuertemente ligada con los propósitos de la comunidad académica misma y sus interacciones con la sociedad.

Los puntos centrales del Sistema son:

- a. El modelo y sus fases.
- b. El concepto de calidad.
- c. Los factores y características.
- d. La metodología para la autoevaluación.
- e. La evaluación por pares.
- f. La acreditación.

La evaluación externa se entiende como un complemento a estos procesos y, por lo tanto, los actos de acreditación expresan fundamentalmente la capacidad de autorregulación de las instituciones.

La acreditación se presenta como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país. En Colombia, el proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad.

De hecho, hoy se reconoce que la principal y más efectiva inversión realizada en el contexto de la acreditación, está en la inversión, en la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, diseñados por las instituciones como requisito para su entrada en el sistema o como resultado de la autoevaluación y los informes de los pares académicos.

Se puede decir que en Colombia la acreditación es de naturaleza mixta, en tanto está constituida por componentes estatales y de las propias universidades; lo primero, dado que se rige por la ley y las políticas del Consejo de Educación Superior (CESU), es financiada por el Estado y los actos de acreditación son promulgados por el Ministro de Educación; y lo segundo, ya que el proceso es conducido por las

mismas instituciones, por los pares académicos y por el CNA, conformado por académicos en ejercicio, pertenecientes a las distintas Instituciones Educativas Superiores.

El modelo de acreditación elaborado por el Consejo parte de un ideal de Educación Superior y busca articular referentes universales con los referentes específicos definidos por la misión y el proyecto institucional.

Los lineamientos para la acreditación publicados por el CNA, (1998), y que sintetizan la estructura del modelo, incluyen:

- a. Un marco conceptual.
- b. Criterios de calidad que dirigen las distintas etapas de la evaluación.
- c. Factores o áreas de desarrollo institucional.
- d. Unas características u óptimos de calidad.
- e. Variables e indicadores.
- f. Establece la metodología, y
- g. Define los instrumentos requeridos, tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa de programas e instituciones.

Los pares académicos, examinan la forma cómo los programas cumplen las exigencias de calidad establecidas por las comunidades académicas de la respectiva profesión o disciplina y su coherencia con la naturaleza y los fines de la institución en relación con unos óptimos de calidad que define el modelo del CNA.

Por otra parte, la acreditación institucional permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social.

Esta acreditación complementa y asume como requisito previo la acreditación de programas. Además, la acreditación institucional ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable.

En la acreditación institucional, la calidad se determina por (Revelo, 2002):

- a. El logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior.
- b. La capacidad para autoevaluarse y autorregularse.
- c. La pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional.

- d. La manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social.
- e. El impacto de la labor académica en la sociedad y,
- f. El desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros.
- g. La relación con óptimos de calidad sugeridos en el modelo del Consejo.

La acreditación institucional apunta, sustancialmente, a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno. Es más, una mirada hacia delante, hacia el futuro (CNA de Colombia).

EL Modelo de la ANECA, España

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

ANECA concibe su función como orientada a la mejora continua de las universidades y el resto de instituciones de educación superior con las que colabore, en un doble sentido: por un lado, analizar qué se puede mejorar y cómo hacerlo; por otro, identificar buenas prácticas y ponerlas a disposición del resto de la comunidad universitaria.

El modelo de acreditación de ANECA articula la acreditación oficial en base a nueve criterios de calidad y 46 directrices. La estructura de relaciones que soporta el modelo se ha construido sobre 5 ejes, cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad. Los criterios de calidad seleccionados son los siguientes:

1. Objetivos.
2. Admisión de estudiantes.
3. Planificación de la enseñanza.
4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizajes.
5. Resultados.
6. Personal académico.
7. Recursos y servicios.

La ANECA, considera que, consolidada su posición en el sistema universitario español, tiene un objetivo triple: potenciar su actuación en sus actividades ordinarias, extenderla a las tareas cotidianas y consolidar su proceso de internacionalización.

El Modelo “V” de la Unión de Universidades de América Latina

El modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” o modelo “V” de evaluación - planeación, se basa en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), una visión general del mundo que fue concebida por el Dr. Jorge González González como una forma de aproximación a la naturaleza y una herramienta teórico-metodológica para abordar el estudio integral, originalmente, de los seres vivos. La TPA fue el resultado de la búsqueda permanente de la identidad teórica de la biología, pero hoy es el punto de partida, como concepción y metodología, de muy diversos proyectos académicos, incluidos los relativos a la práctica educativa y, en particular, a la de la evaluación en la educación superior.

Se constituye en un metamodelo diseñado para evaluar entidades y procesos educativos, concebidos como complejos y en constante cambio, por la afectación continua de diferentes factores.

El modelo V, se caracteriza porque es: integral, integrativo, está diseñado para la educación superior y es adecuado para América Latina y el Caribe.

Su punto de inicio es la noción de que la realidad está formada por entidades y fenómenos con existencia verdadera, susceptibles de ser conocidos, que involucran continuidad y cambio, por lo que uno da lugar a otro, de manera continua, es decir qué seres y fenómenos están siempre en proceso.

Las entidades y fenómenos se transforman en tres niveles:

- 1er. nivel: alteración desde el interior.
- 2do. nivel: alteración desde el exterior.
- 3er. nivel: alteración del conocimiento.

Los procesos de evaluación-planeación, corresponden al 3er. Nivel de alteración, tiene la intención de reflejar la realidad; ya que las actividades que realiza el equipo de evaluación en una universidad implican alteraciones en la entidad que está siendo evaluada.

Para su realización, hay que tener en cuenta:

- La realidad: conocida, construida y percibida.
- Un modelo o paradigma.
- Una concepción filosófica.
- La ideología de los sujetos, determinada por su cultura, formas de comunicación, educación, costumbres y formas de relacionarse con el objeto a evaluar.

Este modelo, considera que la Calidad “... constituye la integración y adecuación del ser, quehacer, deber ser y querer ser de un programa, dependencia o institución, en los siguientes términos:

Ser: Resultados - Eficacia.
 Quehacer: Estructura funcional - Eficiencia.
 Deber ser: Misión - Pertinencia.
 Querer ser: Visión - Proyecto de desarrollo.”

En este contexto, el modelo presenta los siguientes ejes:

Ejes de la calidad

- Equidad y cobertura. Estos conceptos hacen referencia al compromiso de las organizaciones universitarias en la satisfacción de las necesidades de información, formación y capacitación en la educación superior mediante la aplicación de estrategias para establecer iguales oportunidades de ingreso y permanencia en los estudios ante iguales méritos académicos, independientemente de condiciones económicas, sociales o culturales (equidad); así como para ampliar dichas oportunidades a la mayor parte de la población estudiantil (cobertura).
- Eficiencia y eficacia. Con respecto a las organizaciones universitarias, la eficiencia se refiere a la utilización adecuada de los recursos de los que dispone para el logro de sus objetivos (aprovechamiento de recursos sin desperdicio); mientras que la eficacia da cuenta del grado en el que logra sus objetivos previstos.
- Pertinencia y trascendencia. Una organización universitaria tiene pertinencia cuando los estudios que ofrece y los profesionales que forma están vinculados con su entorno social, académico y productivo. Asimismo, tiene trascendencia cuando sus resultados apoyan y promueven el mejoramiento de otras organizaciones universitarias a nivel personal, local, nacional, regional o internacional y, en última instancia, el mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de una sociedad.

Ejes estructurales

- a) Superestructura. Se refiere al conjunto de intenciones, el deber ser y la aspiración de ser de la institución, de la dependencia y del programa educativo, así como a sus resultados. Esas intenciones están plasmadas implícita o explícitamente en elementos como la misión, visión, proyecto general de desarrollo,

- normatividad, tipo de organización, modelo educativo, concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y perfil del egresado. Constituye el marco rector que orienta la formación de profesionales.
- b) Estructura. Hace referencia a las formas de organización del trabajo en que las intenciones se hacen realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las funciones sustantivas de la universidad. Este eje lo forman factores como el plan de estudios, las líneas de investigación o desarrollo tecnológico, los programas de difusión y vinculación, y la interacción de estos elementos con los estudiantes y el personal académico.
 - c) Infraestructura. Son los recursos y condiciones que determinan la viabilidad y la operación del proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir con las intenciones propuestas. La infraestructura incluye como factores, las instalaciones, recursos, mobiliario, materiales, equipo, financiamiento, servicios, sistemas de información, gestión y administración.

La confrontación de estos tres ejes en sí mismos y entre ellos tiene el fin de valorar si las intenciones y el proyecto general de desarrollo de la universidad, la dependencia y el programa (superestructura) se están cumpliendo por medio de la organización de las actividades diseñadas para ello (estructura), y si los recursos y condiciones (infraestructura) conducen a cumplir con las actividades para el logro de las intenciones expresadas.

Referentes

El Modelo V no utiliza estándares, ya que considera que éstos son elementos que podrían parametrar a las instituciones, sin respetar su identidad y sus características diferenciales. Por esa razón “en el proceso de evaluación-planeación, el Modelo “V” utiliza cuatro referentes como paradigmas con los que se confrontan los procesos y los resultados educativos:

- a) El referente institucional (SER). Da cuenta de la intencionalidad y de los objetivos que persigue la institución en la formación de profesionales, así como de sus resultados y logros. Determina el sello que la institución imprime a la comunidad que la constituye en términos del énfasis en las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación o proyección social. En este sentido, establece el deber ser y la aspiración de ser de la institución, aspectos que dan forma al proceso educativo interno y a la vinculación con el ámbito local, regional, nacional e internacional.

- b) El referente disciplinario (SABER). Se refiere al conjunto de conocimientos que el estudiante deberá dominar al finalizar su formación académica. Se define por el avance de la disciplina y el desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito universal.
- c) El referente profesional (SABER HACER). Pone el énfasis en las habilidades, destrezas y aptitudes que deben formarse en el estudiante para que se desarrolle como un profesional de su disciplina, manteniéndose permanentemente actualizado. Se caracteriza por la diversidad de prácticas vinculadas con el entorno local y nacional, pero también con sus posibilidades de inserción internacional, ya sea en el campo de la investigación o la docencia, y el desempeño profesional en el sector público o en el privado.
- d) El referente social (SABER PARA QUIÉN SE ES, SE SABE Y SE HACE). Constituye la integración de los referentes anteriores en la formación integral de profesionales que estén comprometidos con su entorno cultural y humano, y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, en sus ámbitos, primero local, después regional, nacional e internacional.

Pasos del proceso de Acreditación y su relación con los referentes

Cada uno de los referentes tiene asociada una modalidad de evaluación. Así:

La autoevaluación toma como referente al institucional, con el propósito de indagar sobre el nivel de logro de las intenciones y aspiraciones de cada programa, dependencia y organización universitaria, así como del sistema educativo en general.

La evaluación externa tiene que ver con el referente disciplinario al partir del análisis de los pares especialistas en el área de conocimiento, acerca de si se está proporcionando al estudiante la información teórica y práctica significativa de la disciplina, si ésta es actualizada y si recupera los avances del conocimiento en el plano internacional.

La acreditación está asociada al referente social, al dar fe pública de la calidad académica de los procesos y los resultados educativos de un determinado programa, incluida su pertinencia como instrumento de innovación creativa para la comunidad específica a la que responde, y su trascendencia local, regional, nacional, e internacional.

Finalmente, la certificación profesional universitaria tiene como referente al profesional, mediante el cual se valora la capacitación productiva e integral que el egresado ha adquirido para responder a las problemáticas relativas a su praxis particular, en diferentes escenarios, desde locales hasta globales.

El Modelo V de Evaluación-Planeación o de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” concebido por el Dr. Jorge Gonzales

Gonzales, se ha difundido ampliamente en las universidades de América Latina y el Caribe, dando, hasta la fecha, resultados exitosos.

Es de desear que la aplicación adecuada y pertinente del modelo elegido para cada institución de educación superior, rinda los frutos de mejoramiento continuo y desarrollo, para beneficio de los futuros profesionales y de la sociedad en general.

NOTAS

(1) Modelo de Calidad Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (2008).

(2) Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (CONEAU 2008), pp. 14 y 15.

(3) Ob. Cit.

REFERENCIAS

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005). *Guía de Autoevaluación*. Programa de evaluación del servicio de biblioteca. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/evalbiblio_guia.pdf Recuperado el 10-3-07.
- Camisón, C.; Cruz, S.; González, C. (2007). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson. Prentice Hall.
- Castillo S. & Gento (1995). *Modelos de evaluación de programas educativos*. España: Ed. UNED.
- Companioni Álvarez, Inés (2008). *Metodología de evaluación institucional para las escuelas especiales de retraso mental*. Cuba: Editorial Universitaria.
- De Miguel Díaz, Mario (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *RIE. Revista de Investigación Educativa*. 1997, 15, 2: 145-178 [Párrafo añadido el 10-4-07/Paragaph added April 10th 2007].
- Escudero, T. (1997). *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos*. En *Relieve*, Vol. 3, N° 1 <http://www.uv.es/RELIEVE>.
- Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Figuroa Moliona, Roberto; Utría Echevarría, Carlos; Colpas Castillo, Rafael (2009). *Devenir histórico de la calidad educativa, dentro de la evaluación dinámica del desempeño docente*. Colombia: Universidad del Atlántico.
- G. Pose. *El estrés en la evaluación institucional*: Notas. Artículo creado por Guillermo Pose
- Landsheere, G. De. *Diccionario de la Evaluación y de la Investigación Educativa*. Editorial Oikos.
- Levitini M. (2022). *El estrés: un abordaje múltiple*. Buenos Aires: Editorial Policial.
- Glosario básico de términos de evaluación educativa. <http://www.evaluacion.unam.mx/glosario.htm> Recuperado el 18-12-10.
- Gómez Alejandra Paula (2000). *Un aporte sobre calidad en educación*. <http://www.educar.org/articulos/Calidadeneducacion.asp>. Recuperado el 12-10-11.
- House, Ernest R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Illescas, Cabezas y Diener (2000). *Calidad en la formación de profesionales*. Temuco, México: Universidad de la Frontera.
- Martínez M. & Coronado G. *Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 9 Número 1 http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_2.htm Recuperado el 15-8-11.
- Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (CONEAU 2008).
- Parasuraman, A.; Berry, Leonard L. & Zeithaml, Valerie A. (1985). *Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale*. *Journal of Retailing*. Vol. 67, N° 4.
- Pérez Torres, Vanesa Carolina (2006). *Calidad total en la atención al cliente. Pautas para garantizar la excelencia en el servicio*. España: Ed. Vigo.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1).
- Stufflebeam, D. & Shinkfield A (1987). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tejedor, F. & Rodríguez, J. (1996). *Evaluación educativa. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- Uribe Mallarino, Consuelo (2001). *Pasemos al tablero: diez años de estudios de evaluación de la calidad en la educación primaria en Colombia*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Vargas Zúñiga, F. (2006). *Competencias en la formación y en la gestión del talento humano*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Carmen Rosa Bermeo Ramírez, MBA

Licenciada en Educación y Licenciada en Administración, Magíster en Administración, especialista en Evaluación de la Calidad de la Educación ANR, UDUAL y CONEAU. Ex Directora de la Escuela de Directores de IPAE, ex docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad del Pacífico, ex asesora del Planceged, MED-BIRF, ex Directora Regional de Educación y ex Gerente Regional de Desarrollo Social de la Región Lima Provincias.