

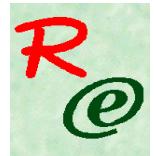


Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Aguilar Arce, Marianela
Una reflexión sobre la gestión de los procesos de evaluación: la planificación académica
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, 2005, pp. 1-27
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759904>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



UNA REFLEXIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN: LA PLANIFICACIÓN ACADÉMICA

Marianela Aguilar Arce¹

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar una perspectiva para abordar los procesos de autoevaluación y mejoramiento. Si bien es cierto, en las instituciones de educación superior, se ha ido avanzando en el conocimiento y desarrollo de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad académica y para la acreditación de las carreras, la preocupación se ha centrado ahora en cómo hacerlos sostenibles. La perspectiva de la gestión de la calidad no solamente ofrece una visión integral para abordar los procesos de evaluación, sino también dispone metodologías e instrumentos que propician un desarrollo sistemático de los mismos. De esta manera, se manifiestan los procesos sostenibles y se garantiza el sustrato de la cultura de evaluación universitaria.

Palabras clave: EVALUACIÓN/ CALIDAD/ GESTIÓN/ PLANIFICACIÓN ACADÉMICA/

Abstract

The objective of this document is to present, to the reader's analysis, a perspective for discussing the processes of self-evaluation and improvement. Although is true, in higher education institutions it has been advancing in the knowledge and development of the evaluation processes, to improve the academic quality and accreditate careers; now the concern is focused on the way to make them sustained. The perspective of quality management no only offers an integral vision to discuss the evaluation processes, but also methodologies and tools that make possible a systematic development of them. In this way, it contributes to strength sustained processes, and guarantees the establishments of the bases of the university evaluation culture.

Key words: EVALUATION/ QUALITY/ MANAGEMENT/ ACADEMIC PLANNING/

1. Introducción

Este documento, tiene como punto de partida, la incidencia del tema de la calidad en la educación superior, como resultado de los cambios económicos, políticos, científicos y tecnológicos, que se dieron a inicios de los años 80 y primer lustro de los años 90 en el contexto internacional. La evaluación ha sido la respuesta a estas demandas por la calidad académica, no sólo porque conlleva procesos de revisión y reflexión autocrítica para orientar las medidas de mejoramiento, sino también porque permite la rendición de cuentas de las instituciones universitarias, fundamentalmente estatales, frente a la sociedad.

¹ Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Costa Rica. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Énfasis en Relaciones Internacionales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Costa Rica. Exdirectora del Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica. Actualmente se desempeña como Directora Ejecutiva del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. Correo electrónico: maaguila@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 14 de julio, 2005

Aprobado: 29 de setiembre, 2005

Una vez iniciados los procesos de autoevaluación, ha sido evidente el interés por hacerlos sostenibles, con el fin de ir construyendo una cultura de evaluación en las instituciones de educación superior, donde el mejoramiento académico sea un objetivo de todos los procesos universitarios en los diversos campos de su desarrollo: docencia, investigación, acción social, vida estudiantil y administración.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo es presentar una perspectiva, desde la gestión de calidad, para abordar los procesos de autoevaluación y mejoramiento, como un requerimiento para la construcción de una cultura de evaluación. La autoevaluación y la autorregulación, en sí mismos, no garantizan su desarrollo como procesos continuos de mejoramiento. Es importante visualizar dichos procesos desde la gestión de la calidad y se debe aprehender algunos de sus instrumentos y metodologías coadyuvantes de su sostenibilidad.

Es recomendable conceptualizar los procesos de autoevaluación, como procesos de planificación académica, lo cual permite una vinculación más expedita con la planificación institucional universitaria. Esta vinculación posibilita que los procesos de autoevaluación y autorregulación, obtengan el apoyo institucional y la legitimidad que requieren para su adecuado desarrollo.

El trabajo se encuentra dividido en cinco apartados. Se inicia con una introducción para ubicar el tema que se desarrollará en el artículo. El segundo, dispone los cambios que se han venido presentando en el contexto nacional e internacional, y que han incidido en la educación superior. El tercer apartado, ofrece una reflexión sobre el concepto de la calidad, frente al proceso de evaluación. En un tercer apartado, se discuten los temas de la calidad en relación con la evaluación y la gestión de la calidad, como vehículo para contribuir en la creación de la cultura de calidad. En el cuarto apartado se presenta, el tema de la planificación institucional, desde la perspectiva de la planificación estratégica, para luego centrarse en la planificación académica que llevan a cabo algunas unidades académicas. Seguidamente, plantea una serie de vacíos que existen en la Universidad de Costa Rica, en cuanto a procedimientos, normativa y lineamientos en niveles intermedios que dificultan la vinculación entre la planificación que llevan a cabo las unidades académicas con la planificación institucional. Este apartado finaliza con un procedimiento que relaciona, más claramente, los procesos de evaluación y mejoramiento con la planificación institucional.

Finalmente, se presentan las conclusiones y la bibliografía utilizada.

2. Cambios en el contexto: Problemas y retos para la educación superior

Las transformaciones que vive hoy el mundo, como producto de los adelantos alcanzados en el ámbito científico y tecnológico y el vertiginoso avance del conocimiento, constituyen algunos de los retos más trascendentales para las instituciones de educación superior, las cuales están llamadas a responder, de manera integral, tanto a estos avances, como a la responsabilidad que su desarrollo genera para el bienestar de las sociedades (Tünnermann y Souza, 2003; López, 2003).

Desde los años 80, América Latina se debatía frente a las tendencias impulsadas por organismos financieros internacionales, las cuales se encontraban apoyadas por sectores políticos y económicos nacionales en cada uno de los países del continente. Estos entes propiciaban un cambio en el modelo de desarrollo de los Estados, el cual estaba dirigido a la búsqueda de una mayor competitividad del sector productivo, a la reducción del papel y del tamaño del Estado, a la desregulación de las instituciones públicas, a la ejecución de los programas de ajuste estructural y a la reducción de lo que se había venido considerando, anteriormente, como inversión social y ahora se denominaba gasto social.

Precisamente las restricciones al financiamiento público de la educación superior se asociaron con el tema de la baja calidad y con problemas de pertinencia de la educación superior. La formación de un recurso humano de alta calidad para responder a las demandas de la competitividad internacional motivó que el cuestionamiento a la calidad en la educación superior, se convirtiera en un tema de discusión, no sólo en el ámbito latinoamericano, sino también en el ámbito internacional. Se demandó a las instituciones estatales, una mayor transparencia y rendición de cuentas sobre el uso de sus recursos, la calidad de los procesos educativos y sus resultados (Tünnermann, 1988, p. 83).

Siguiendo a Tünnermann, la UNESCO ponía también sobre el tapete de discusión, el concepto de *pertinencia*, para estimular una respuesta adecuada, por parte de las universidades, a las demandas y necesidades de la sociedad.

En este sentido, no fue casual la imagen que prevaleció, en algunos sectores, sobre la universidad estatal en América Latina, durante las décadas de los 80 y parte de los años 90,

como una institución anquilosada y refugiada en sus propios límites, ausente de los diversos requerimientos y problemáticas que sus sociedades demandaban.

En el caso de los países centroamericanos, las autoridades universitarias miraron con preocupación, la responsabilidad que recaía sobre estas casas de estudio, tener que responder a los desafíos y problemas anteriormente señalados, con un impacto evidente en la educación superior. Además, se sumaba el compromiso que debían asumir frente a las tendencias de exclusión social, de crecimiento de la concentración del ingreso, de deterioro significativo de amplios sectores de la población, entre otros, que caracterizaban estas sociedades (Consejo Superior Universitario Centroamericano, 2001, p.4).

La respuesta asumida por las instituciones de educación superior, estuvo centrada en el tema de la evaluación y la acreditación. La primera, desde una perspectiva autogestionaria, tenía como propósito que sus resultados estuvieran dirigidos a la toma de decisiones para garantizar el mejoramiento continuo del quehacer académico y una respuesta pertinente de las instituciones de educación superior hacia la sociedad, sin pretender que la universidad fuera la única institución responsable del cambio en la sociedad. En tanto que la acreditación constituía, más bien, el acto de rendición de cuentas ante la ciudadanía y la certificación del trabajo de calidad que llevaba a cabo la institución educativa (Centro de Evaluación Académica, 2003; Consejo Superior Universitario Centroamericano, 2001, p. 7).

No hay duda de que el reto que se le planteó a la educación superior, durante las décadas de los años 80 y 90, de acuerdo con Tünnermann (1988, p. 83), ya no era el de la “*crisis de expansión*” sino más bien el de una “*crisis de calidad*” cuya tarea esencial ha estado centrada en “[...] *mejorar sustancialmente la calidad de la educación superior*”.

3. El debate sobre la calidad y la gestión de calidad

Ante los retos y problemas que enfrenta la educación superior, el tema de la calidad se pone en la palestra de la discusión. Se promueven procesos de mejoramiento continuo de la educación superior, por medio de la autoevaluación y autorregulación. Sin embargo, surgen algunas interrogantes: En la educación superior, ¿es la perspectiva de la calidad la que genera esa visión de mejoramiento continuo, o es la cultura de evaluación? Además, también se cuestiona si estos procesos, por sí mismos, garantizan la continuidad, o para lograrlo deben formularse y desarrollarse a partir de una perspectiva de gestión.

3.1 ¿Cultura de calidad o cultura de evaluación?

El tema de la calidad ha generado polémica, tanto por la multidimensionalidad y relatividad de su contenido, como por su aplicación original, basada en modelos provenientes del sector productivo privado. Los primeros modelos sobre la visión de calidad total surgieron en la década del cincuenta, para ser aplicados en la organización del trabajo. El modelo fue promovido por Deming y Jurán en Japón. Es hasta la década de los 80 que esta perspectiva se traslada al ámbito educativo en los Estados Unidos y una década después llega a América Latina (Cassaus, 2000). Esta visión de calidad promueve la planificación, el control y la mejora continua, aspectos que les permite trabajar el tema de la calidad al interior de la organización. Se pone el énfasis en los resultados, con el propósito que el usuario pueda externar su juicio o criterio sobre la calidad del servicio que se le está brindando. Otros autores, en el ámbito educativo, han abordado el tema, con el propósito de ofrecer una discusión que ayude a esclarecer la complejidad y ambigüedad del tema tratado. Entre ellos se encuentra: L. Harvey y D. Green. *Fefining quality. Assessment an Evaluation in Higher Education* (1994); Mario de Miguel y Victorino Madrid, Juan Noriega y Blanca Rodríguez en *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria* (1994); Emilio Fermín Mignone en su artículo, *Calidad y evaluación universitaria: Marco Teórico* (1992).

Durante principios de los 90, el énfasis de la discusión sobre la calidad en el mundo académico, estuvo centrada, precisamente, en definir el contenido y los alcances del concepto. El aporte brindado por Hervey y Green en 1994, al proponer cinco concepciones de calidad y su incidencia en el marco de la educación superior, ayudaron a comprender que la calidad no puede entenderse solamente desde una sola óptica, sino que cada acepción depende del punto de vista y del posicionamiento político y conceptual del autor que esté trabajando el tema, a saber: la calidad como fenómeno excepcional, como perfeccionamiento o coherencia, como ajuste a un propósito, como relación valor-costo y como transformación o cambio cualitativo (De Miguel, et al., 1994).

Al respecto, el profesor Ulrich Teichler de la Universidad de Kassel Alemania, recientemente, ha señalado que en la reflexión sobre el tema de la calidad, contrasta el significado tradicional “pre-evaluativo de calidad” con un concepto basado en una visión, cuantitativa-cualitativa y metodológicamente rigurosa, que ha evolucionado hacia la medición de la calidad, mediante la definición de criterios, estándares y normas. En contraste con la perspectiva tradicional de la calidad académica definida por el profesor Teichler como:

(...) lo que no se puede definir, pero sobre lo cual todos acuerdan. Por eso existía un amplio consenso sobre lo que en la ciencia era bueno o malo, aunque este consenso no podía ser comprobado por la definición precisa de criterios y pruebas unívocas del nivel alcanzado de calidad. Incluso los conflictos, que aparecían una y otra vez en la valoración de la calidad, estaban sostenidos por la idea de que en principio tendría que existir tal consenso. (2005, p.3)

Lo que sí pareciera aclararse, a partir de la experiencia en los centros universitarios, es que el concepto de calidad no constituye, en sí mismo, el camino directo hacia el mejoramiento o, como bien lo señala el autor antes mencionado, el núcleo del proceso de reforma o cambio, más bien puede visualizarse como una guía dentro de un proceso más amplio que es la cultura de evaluación.

(...) "evaluación" es lo más apropiado como concepto general: Cuando el proceso de reforma ha sido exitoso, se desarrolla una cultura de evaluación -ni una cultura del assessment, ni una cultura de auditoria, ni una cultura de acreditación, ni una cultura de la calidad. Una cultura de la calidad –agregó-existía ya antes; lo nuevo en la "cultura de la evaluación" es que promueve una reflexión integral y sistemática sobre condiciones, procesos y efectos de programas y actividades y que eso se vuelve natural en una relación de tensión entre el control y la autorreflexión orientada a la acción (Teichler, 2005, pp. 2-3).

Cuando se utiliza el concepto cultura de evaluación, el cual se ha comenzado a gestar en nuestras universidades, se alude a la capacidad institucional para llevar a cabo los procesos de autoevaluación y mejoramiento, en lugar de la simple práctica evaluativa, dirigida más al control que al mejoramiento. Los procesos de autoevaluación y autorregulación se gestionan a partir de una definición muy propia de la institución universitaria, sustentada en lo que se ha denominado, la cultura universitaria, entendida como sus principios y propósitos, sus objetivos, políticas, normativa y su práctica cotidiana, así como del análisis de las necesidades y demandas de la sociedad en esa relación intrínseca que debe existir entre la universidad y la sociedad (Azze, et al., 2003).

Desde mediados de los años 90, tanto la Universidad de Costa Rica como la Universidad Nacional de Costa Rica, participaron en el Proyecto Cre Columbus, junto con otras universidades latinoamericanas y europeas. Es así como incursionaron en la concepción de evaluación autogestionaria, desde las propias unidades académicas. En el caso de la UCR desarrollaron un proceso de autoevaluación tres unidades académicas y una sede regional.

En esta época afloró, con distinta intensidad, en las instituciones de educación superior estatales y en la UCR en particular, un debate focalizado en aquellos sectores académicos vinculados con la gestión de los procesos de autoevaluación, sobre la pertinencia de aplicar, en el ámbito educativo, modelos de calidad que provenían del mundo empresarial, frente a la posibilidad de construir un proceso desde adentro de las universidades.

Uno de los primeros debates que se realizó en la Universidad de Costa Rica, a propósito del financiamiento a la educación superior, otorgado por el Estado, fueron las Jornadas de Reflexión el 9 y 10 de diciembre de 1997. Este espacio fue aprovechado por académicos y académicas para debatir acerca de la necesidad de revisión interna de la Universidad, como requerimiento para la negociación del FEES. Algunos académicos consideraron oportuno realizar procesos de autoevaluación en las unidades académicas, para mejorar diversos aspectos de su quehacer académico y administrativo. A su vez, manifestaron el malestar por las exigencias que imponía la Ley de Administración Financiera, al exigir a las instituciones la rendición de cuentas por el uso de los dineros públicos (Universidad de Costa Rica, 1997, pp. 103-106).

Por otra parte, de acuerdo con las discusiones realizadas, en las sesiones de análisis y capacitación, con el personal del Departamento de Investigación y Evaluación Académica del CEA, que me correspondió dirigir, en mi calidad de Directora del CEA (2000-2004), se valoró que no existió un debate amplio, de carácter institucional sobre el tema de la autoevaluación, y la acreditación, en el marco de las tendencias promovidas por la globalización de los procesos económicos. Por el contrario, algunas manifestaciones se centraron en ciertos sectores académicos, quizás porque inicialmente los temas de calidad y gestión de calidad, fueron percibidos por los académicos y académicas de las distintas Escuelas como temáticas ajenas a su disciplina. Además, al ser procesos muy novedosos, no se tenían los conocimientos técnicos y ni la “expertice” para provocar un debate institucional y una toma de decisiones mejor informada.

No obstante, las autoridades universitarias potenciaron los procesos evaluativos con orientaciones claras dirigidas al mejoramiento académico. Basta con analizar distintos documentos, tales como: las Políticas Anuales en Materia de Evaluación y Calidad emitidas por el Consejo Universitario; el Plan de Trabajo de la Rectoría 2000-2004, la Resolución No 7042-2001 de la Vicerrectoría de Docencia del 18 de junio de 2001, la Guía de Evaluación elaborada por el CEA, 2000, entre otros, los cuales muestran una respuesta desde la universidad a las demandas por la calidad académica. No sólo para responder a las demandas laborales, sino también para tener una incidencia en la solución de las necesidades de la sociedad costarricense.

De acuerdo con el informe oral, emitido por los pares evaluadores externos, que me correspondió presenciar en los procesos de acreditación de las carreras de Trabajo Social, Biología, Farmacia y de certificación del proceso de autoevaluación de Ciencias Políticas, uno de los señalamientos reiterados por los distintos evaluadores, ha sido la orientación autorreflexiva y autocítica de los procesos de autoevaluación, lo cual les permite a las unidades académicas conocer, con gran transparencia, su realidad, en términos de determinar sus debilidades, vacíos, carencias, fortalezas, potencialidades e insumos fundamentales para redireccionar la toma de decisiones hacia el mejoramiento.

El Centro de Evaluación Académica de la Vicerrectoría de Docencia, se constituyó en el ente que brinda la asesoría y acompañamiento a las unidades académicas en el diseño y ejecución de las autoevaluaciones, según lo estipulado en la Resolución No 7042-2001, antes mencionada. Asimismo, elaboró una guía de autoevaluación para orientar a las unidades académicas, cuya riqueza ha sido la de contextualizar el proceso de autoevaluación, a partir de la cultura universitaria y tomando en cuenta las demandas del ámbito laboral en el campo de la disciplina, de las necesidades sociales, de las tendencias de desarrollo de la sociedad costarricense, entre otros (Vicerrectoría de Docencia, 2001).

En esta labor de asesoramiento, el Departamento de Investigación y Evaluación Académica (DIEA) del CEA, entró desde inicios del 2000 en un proceso sistemático de estudio y capacitación. El tema de la calidad no estuvo ausente en las reflexiones y discusiones, dado que al CEA le correspondía tener una posición clara para orientar las asesorías y los procesos realizados por las unidades académicas. Después de una etapa de preparación y de discusiones, se acordó visualizar a la calidad académica como

(...) aquella que logra vincular su quehacer con las transformaciones de la sociedad y, por lo tanto, su énfasis se traslada de los productos a los procesos académicos, pues es ahí donde se pueden provocar las medidas correctivas y perfectibles. Lo antes planteado significa, además, una concepción de calidad que se sostiene en el poder democratizador de la educación, y en la posibilidad de enriquecer el desarrollo individual y colectivo mediante la apropiación del saber, la producción de conocimientos, y la contribución al desarrollo social, científico, cultural y tecnológico de los diferentes sectores de la sociedad.

La evaluación del quehacer universitario, es por lo tanto, un proceso de reflexión y análisis que convoca, a las diversas personas involucradas para valorar su labor individual y colectiva, con respecto a los desafíos sociales, económicos, políticos y culturales de la sociedad. En síntesis, el concepto de calidad en la universidad de Costa Rica se enmarca dentro de la concepción de calidad como transformación y cambio, en busca de la excelencia (Centro de Evaluación Académica, 2003, p.14).

En términos generales, en estos 10 años de trabajo en el tema de la calidad, el énfasis se ha centrado en aprehender y construir, conjuntamente, entre las unidades académicas y el CEA, los procesos de autoevaluación y autorregulación, formulando las bases para crear una cultura de evaluación en la Universidad de Costa Rica.

El interés por generar una cultura de evaluación, indudablemente, permite la vinculación con el tema de gestión de la calidad, como el mecanismo que posibilita potenciar la sostenibilidad de la autoevaluación y la autorregulación. Precisamente cuando las unidades académicas han entrado en la lógica de garantizar la continuidad de dichos procesos, al pasar de un discurso de la calidad a un esfuerzo por concretar la cultura de evaluación.

3.2 La gestión de la calidad como mecanismo para la sostenibilidad de los procesos evaluativos

La discusión actual sobre los procesos evaluativos, desde la óptica autogestionaria, ha ido avanzando en torno a la preocupación por cómo hacerlos sostenibles. Es decir, la autoevaluación y la autorregulación son procesos continuos y sus resultados apuntan al mejoramiento de la calidad académica y del cambio en las instituciones de educación superior.

Es así como se ha ido transitando de la noción de la calidad al tema de la sostenibilidad de los procesos, por medio de una perspectiva de gestión de la calidad. Incluso desde 1988, la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, presentaba como tema prioritario, el de la gestión institucional. El artículo 13, Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior, se refiere a aspectos fundamentales de la gestión universitaria, tales como una planificación estratégica que garantice una gestión racional y el uso eficiente de los recursos, una autonomía de las instituciones universitarias que no impida la transparencia y rendición de cuentas ante la sociedad y una gestión de calidad participativa y con visión social, los principales aspectos de este artículo se citan seguidamente:

La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación, a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes –mediante mecanismos internos y externos- la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativos.

Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educadores y a la sociedad en su conjunto.

El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y estudiantes. (UNESCO, 1988)

Como se desprende de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO, la gestión comprende diversos procesos, dirigidos a alcanzar una mayor eficiencia y a coadyuvar con los procesos de calidad en las instituciones de educación superior.

Desde una perspectiva amplia, el concepto de gestión va más allá de lo definido por el concepto de administración y está estrechamente ligado con el concepto de liderazgo. *“Tradicionalmente se habla de aseguramiento y control de calidad. Estos conceptos dan la impresión de ser algo estático, y por esta razón, cada vez más, se sustituye por gestión, lo cual apunta con más dinamismo al desarrollo y mejoramiento de la calidad”* (Gerlach, 2004, p. 55). Cuando se habla del concepto de gestión de calidad o gestión del cambio, se alude a una gran variedad de instrumentos para el aseguramiento y mejoramiento de la calidad, así como para lograr los cambios necesarios (Gerlach, 2004, p. 55).

La gestión, desde esta visión amplia, trata sobre la acción humana en una organización y *“(...) hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objetivo del cual se ocupa y los procesos involucrados”* (Casassus, 2000, pp. 2-3). Expone el autor que dependiendo del objetivo o del proceso involucrado, la definición de gestión hace énfasis en los componentes de la organización, la articulación de los recursos, los objetivos, o en la interacción de las personas: En las distintas visiones de gestión están presentes temas tales como: el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, las representaciones mentales y la comunicación.

La gestión es vista como el proceso de cambio y la administración como una función de mantenimiento (Ramírez, 1991). El concepto de gestión, según Casassus (2000), connota tanto las acciones de planificar, como las de administrar, entendida esta última como la ejecución de las instrucciones del plan elaborado. Por esta razón, el concepto de gestión evoca procesos dinámicos, frente al estatismo que se le atribuye al concepto de aseguramiento de la calidad. La gestión de calidad tiene como propósito el mejoramiento de la calidad y el cambio en las instituciones de educación superior.

Desde un punto de vista más restringido, la gestión es la acción de administrar para alcanzar los objetivos propuestos por una institución educativa. Lepeley se refiere a un sistema de administración de las organizaciones; en este caso, de las instituciones educativas, basado

en el principio de “hacer las cosas bien” y para hacer las cosas bien, el elemento ético en las personas o actores que participan en los procesos de gestión es clave, al igual que lo es la efectividad del liderazgo para dirigir la misión, principios y propósitos que orientan al centro educativo, así como la satisfacción de las necesidades de los usuarios de los servicios universitarios (Lepeley, 2001, p. 6).

Si bien es cierto, abordar los procesos de calidad, desde el punto de vista de la gestión, es una garantía para su sostenibilidad y, por ende, para la creación de la cultura de evaluación. Aún en la Universidad de Costa Rica no ha habido un debate, en el ámbito académico, sobre la perspectiva de la gestión de calidad, la cual puede presentar puntos de vista controvertidos. Por ejemplo, para Teichler, entre los problemas que se presentan para avanzar hacia un sistema de evaluación sofisticado, considera que “*La evaluación nunca puede convertirse en un sistema cerrado de criterios y procesos, y la planificación y la gestión de la calidad son ex definione imperfectos, porque se trata de una innovación que no es completamente previsible*” (Teichler, 2005, pp. 4-5).

Si bien es cierto, como bien lo expresa Teichler, los procesos de autoevaluación no deben convertirse en sistemas cerrados y predeterminados, que renuncien a la creatividad, originalidad e intereses particulares de las unidades académicas, la experiencia, en el asesoramiento que brinda el CEA, ha demostrado que la complejidad de estos procesos y el nivel de conocimiento técnico que tiene la mayoría de los académicos sobre la autoevaluación, requieren con mayor razón, el conocimiento y uso de instrumentos que faciliten la gestión de los procesos (Azze, et al., 2003). Por esta razón, la planificación, a partir de los propios intereses de la unidad académica, se presenta como un instrumento necesario para orientar estos procesos complejos y evitar que la extensión de la temporalidad atente contra su mismo desarrollo, sin que por ello llegue a constituirse en una camisa de fuerza.

Knoll de la Universidad de Leipzig, Alemania, profesor del Programa UniCambio XXI, en una exposición en el año 2004, sobre la experiencia de la acreditación de la Facultad de Educación para Adultos, explicaba que una actividad clave para realizar la planificación de los procesos en su Facultad, consistía en una convocatoria abierta para garantizar la participación de todas las personas involucradas y vinculadas con el quehacer de la Facultad: profesores, estudiantes, egresados, algunos empleadores, personas de la

comunidad, etc. Esta convocatoria se convertía en la actividad inicial de planeamiento, dado que la apertura de ese espacio era crucial para la construcción de un proyecto colectivo, el cual se va ajustando a partir de las necesidades y eventualidades que van surgiendo en el proceso. (Knoll, 2004). El plan es solo una orientación y no un instrumento rígido de ejecución (Casassus, 2000). Por otra parte, el plan se construye, entre otros elementos, a partir de las recomendaciones y sugerencias pertinentes emitidas por todas las personas involucradas, en un proceso que es visto de manera integral.

4. La planificación institucional

Una de las preocupaciones que surgen al promover los procesos de autoevaluación y autorregulación, en las instituciones de educación superior, es lograr que estos procesos no sean percibidos ajenos al quehacer académico de una escuela o institución. Por el contrario, deben buscarse mecanismos que aseguren la sostenibilidad y la articulación de dichos procesos. Desde la perspectiva de la gestión de la calidad, se presentan distintos mecanismos para el abordaje los procesos de autoevaluación y autorregulación. La planificación académica permite engarzar estos procesos con el quehacer académico de la unidad, y a su vez, la autoevaluación y el proceso de mejoramiento retroalimentan el trabajo académico. De manera paralela, la planificación académica de las escuelas se vincula con la planificación institucional para captar un apoyo más eficiente de la institución (Aguilar y Mora, 2005b).

4.1 La planificación estratégica institucional

Los cambios a los que se ven enfrentadas las instituciones de educación superior, como producto de las tensiones y demandas del contexto nacional e internacional, según se señaló en el inicio del documento, han obligado a las universidades a reformular la lógica de la planificación con que había venido funcionando. Inicialmente se trabajó con una lógica centralista y administrativa, acorde con las características de una planificación de tipo tradicional, basada en la proyección de largo plazo, y en un sistema de planeación cerrado a la influencia exterior, es decir, planteado en un análisis esencial del medio institucional.

Desde una perspectiva más reciente, las instituciones de educación superior han reformulado sus procesos de planificación, basados en una perspectiva que analiza el medio institucional, tomando en cuenta también las demandas e influencias del medio externo.

Esta nueva visión denominada, planificación estratégica, es definida por el Programa Políticas y Gestión Universitaria del Grupo CINDA como:

(...) una metodología explícita para traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución. También se puede conceptualizar como un proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y largo plazo, lo que le permite jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos. (CINDA, 1989, p. 51).

La planificación institucional, desde este punto de vista que presenta CINDA, se debe definir en un plan institucional que contiene un conjunto de unidades o ejes estratégicos, donde cada uno de ellos, tiene un contenido específico y, a su vez, se cristaliza en un conjunto de programas de acción. Cada programa propone metas y resultados, los cuales deben concretarse en indicadores que, a su vez, constituyen los parámetros para el seguimiento, la evaluación y el control de la gestión. Además, a cada programa se le asigna un presupuesto.

La planificación estratégica institucional, de acuerdo con el modelo presentado por Gerard Arguin, en el libro *La Planificación estratégica en la universidad* (1986, pp. 17-44), está conformada por cinco etapas o, mejor dicho, momentos, caracterizados por la toma de decisiones en cada uno de ellos.

El primero, se refiere a la reformulación de la filosofía y de las orientaciones de la institución. Se visualiza a la universidad en las tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. Los valores que sustentan la filosofía de la institución deben basarse en estos tres momentos. La filosofía se cristaliza en los principios y propósitos de la Universidad, así como en sus políticas, en sus objetivos y metas.

El segundo, el análisis del medio externo. Se requiere la identificación de fuerzas, tendencias y demandas, socio políticas, científicas y tecnológicas, entre otras, que pueden afectar a la sociedad en el futuro.

El tercero, análisis del medio interno, se analiza en los planos pedagógico, físico, de los recursos humanos, financiero y de la identidad institucional.

El cuarto, la integración de los elementos del análisis del medio ambiente externo con los del medio interno.

Finalmente, el quinto se refiere a las exigencias de la planeación estratégica.

Para garantizar la ejecución de la planificación estratégica, es necesario el conocimiento de la cultura universitaria, las estrategias de comunicación para su divulgación-“implantación”, la gestión propiamente para la ejecución de la planificación, el seguimiento y la evaluación.

4.2 La planificación desde la unidad académica

Los procesos evaluativos integrales que llevan a cabo las escuelas, con fines de mejoramiento de la calidad académica y de acreditación de sus programas, han venido induciendo, paulatinamente, la incorporación en la planificación, como una herramienta para la gestión académica (Aguilar, 2003).

La complejidad de estos procesos, en términos de ámbitos de acción, procedimientos, actividades, responsabilidades y participación, han mostrado la necesidad de incorporar la planificación para facilitar una mayor claridad en el rumbo, la organización del proceso y su vinculación con la planificación institucional, tanto para tener un mayor apoyo de las autoridades universitarias, en términos de legitimidad de los proyectos propuestos, como de la captación de recursos para apoyar la ejecución de los mismos.

La planificación académica no ha sido un proceso común entre las distintas unidades académicas de la Universidad de Costa Rica. Solamente pocas de ellas, tales como la Escuela de Trabajo Social, algunas ingenierías, principalmente, han venido planificando su quehacer de manera sistemática (Aguilar y Mora, 2005b).

Estas escuelas, asesoradas por el CEA, han estado realizando la planificación académica mediante la elaboración de planes quinquenales, basados en objetivos formulados, a partir de las necesidades e intereses de la unidad académica y la disciplina. En algunos casos, estos planes han respondido a los resultados de evaluaciones sistemáticas, centradas

principalmente en el medio interno, es decir, la unidad académica y el entorno institucional universitario.

Los planes, a su vez, se desglosan en proyectos y estos proyectos se articulan anualmente con el Plan Operativo Institucional. De esta manera, las escuelas que han organizado su quehacer académico por medio de procesos de planificación, han logrado captar apoyos institucionales, al vincular sus proyectos con la planificación institucional. En contraste, la percepción que tradicionalmente han tenido las unidades académicas sobre de la planificación institucional, ha sido la de un mecanismo que distribuye el presupuesto y que cubre los gastos de operación administrativa y salarial de la Escuela (Azze, et al., 2003).

Como se ha expuesto anteriormente, es a partir de los procesos de autoevaluación y autorregulación, que las escuelas han comenzado a planificar el quehacer académico y, por ende, a vincularlo con la planificación institucional. Esta planificación tiene la particularidad de tomar en cuenta las demandas y necesidades del medio externo, precisamente para garantizar la pertinencia de la disciplina, así como todos los aspectos del contexto interno.

Particularmente es interesante conocer, a manera de ejemplo, la experiencia de la Escuela de Trabajo Social, según la visión de su entonces Directora, M.Sc. Marta Picado. Esta unidad académica ha venido realizando, desde hace, aproximadamente una década, planes quinquenales de desarrollo académico. Inicialmente la planificación de esta escuela estaba fundamentada en la formulación de objetivos, los cuales correspondían a cada uno de los factores o componentes de la autoevaluación (plan de estudios, personal académico, sector estudiantil, etc.). Este plan quinquenal se desglosaba en proyectos, y estos proyectos se articulaban anualmente con el Plan Anual Operativo de la planificación institucional. La escuela formuló la definición del plan quinquenal, a partir de los objetivos propuestos por la disciplina, en congruencia con la filosofía o cultura universitaria, además tomó en cuenta los resultados de la evaluación integral de la unidad académica y las demandas del contexto externo.

A partir del 2004, la Escuela de Trabajo Social ha comenzado a innovar la metodología para establecer la planificación académica. Esta planificación tiene como base los ejes estratégicos determinados, a partir de la definición de los desafíos y necesidades de la disciplina y del profesional en Trabajo Social que les presenta el entorno. Una vez definidos

estos ejes estratégicos, mediante la investigación, se procede a diseñar la planificación quinquenal. Cada eje estratégico tiene su planeamiento en las tres áreas sustantivas del modelo universitario, a saber, investigación, docencia y acción social; igualmente, la ejecución se realiza, de manera integral, en las tres áreas (Aguilar, 2005a).

A partir de este planteamiento, la unidad académica garantiza la coherencia de su trabajo académico, articulando la investigación con la docencia y con la acción social, a su vez, garantiza la pertinencia de su vinculación con la sociedad costarricense. Esta propuesta permite una articulación horizontal con los tres ejes sustantivos de la academia, así como una articulación vertical con la planificación institucional.

En el plan quinquenal, se insertan el proceso de autoevaluación, desglosado en proyectos y el plan de autorregulación de la unidad académica. Anualmente los proyectos específicos, ya sean resultados de la autoevaluación o del plan regulador, o propiamente proyectos del plan académico, son vinculados al Plan Anual Operativo. De esta manera se garantizan un apoyo institucional al desarrollo académico de la escuela.

4.3 Necesidad de crear mecanismos de articulación para la vinculación entre la planificación institucional y los procesos de evaluación

La planificación estratégica abrió paso a una modalidad más dinámica, abierta y flexible de planeamiento, teniendo como uno de sus ejes orientadores el elemento de calidad. *“Desde esta perspectiva dinámica de la planificación, la calidad se convierte también en uno de los hilos conductores de este proceso, pudiendo establecer más fácilmente puntos de encuentro que de desencuentro con la autoevaluación y autorregulación”* (Aguilar y Mora, 2005b, p.10).

La relativa desvinculación entre los procesos académicos de cada unidad y la planificación institucional, podrían estarse rearticulando, no solamente a partir del interés presupuestario, que ha funcionado como el vínculo tradicional, sino más bien mediante la lógica académica que establecen la autoevaluación y la autorregulación. En otro sentido, tanto la autoevaluación como, fundamentalmente la autorregulación, requieren de la planificación para su desarrollo, por lo que podría aseverarse que la cultura de evaluación, de manera concomitante, está también haciendo brotar una cultura de planificación académica.

Para que esta articulación de procesos se realice, es necesario que la planificación institucional esté en sintonía con los procesos académicos que formulan las escuelas. Esta sintonía logra darse cuando la estructura de los procesos de autoevaluación tienen características muy similares con la estructura de la planificación estratégica: Ambos procesos parten de la revisión y análisis de la cultura y la filosofía universitaria, formulan objetivos acordes con la filosofía institucional, toman en cuenta el análisis del contexto externo, frente al análisis del ámbito interno, y realizan una evaluación propiamente dicha, entre otros. Es más, los resultados de las autoevaluaciones y por ende, el plan de mejora, nutren el análisis para la formulación de la planificación estratégica institucional.

En esta vinculación, las autoridades de la administración central deben realizar un esfuerzo para establecer los canales de articulación formal entre lo académico y lo administrativo, entre los procesos académicos que realizan las escuelas; por ejemplo, la autoevaluación y la autorregulación de las unidades académicas con el sector administrativo, para facilitar las diversas gestiones que están a cargo de las distintas oficinas administrativas. Hasta el momento esta vinculación se ha llevado a cabo, como resultado de las necesidades que cada unidad académica, de manera independiente, ha gestionado y a la respuesta proporcionada por el sector administrativo.

Otro elemento que se suma a la necesidad de establecer mecanismos de articulación, ha sido la falta de formación en la gestión universitaria, por parte de las autoridades que dirigen las unidades académicas. En este sentido, la anterior directora de la Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU), Licda. Micaelina Muñoz consideraba que las autoridades de las unidades académicas, al provenir del sector académico, no tienen experiencia en gestión universitaria, lo cual provoca un desfase entre la administración universitaria y la administración académica (Azze, et al., 2003). Por otro lado, el entonces vicerrector de Docencia, Dr. Ramiro Barrantes, ha señalado la falta de coordinación entre las oficinas, de modo que, las oficinas administrativas deberían trabajar estrechamente con las unidades académicas, puesto que son las encargadas de ejecutar las políticas académicas. Estos vacíos plantean un reto a la administración central, la cual debe consensuar y corregir esas deficiencias. (Azze, et al., 2003, pp. 93-94).

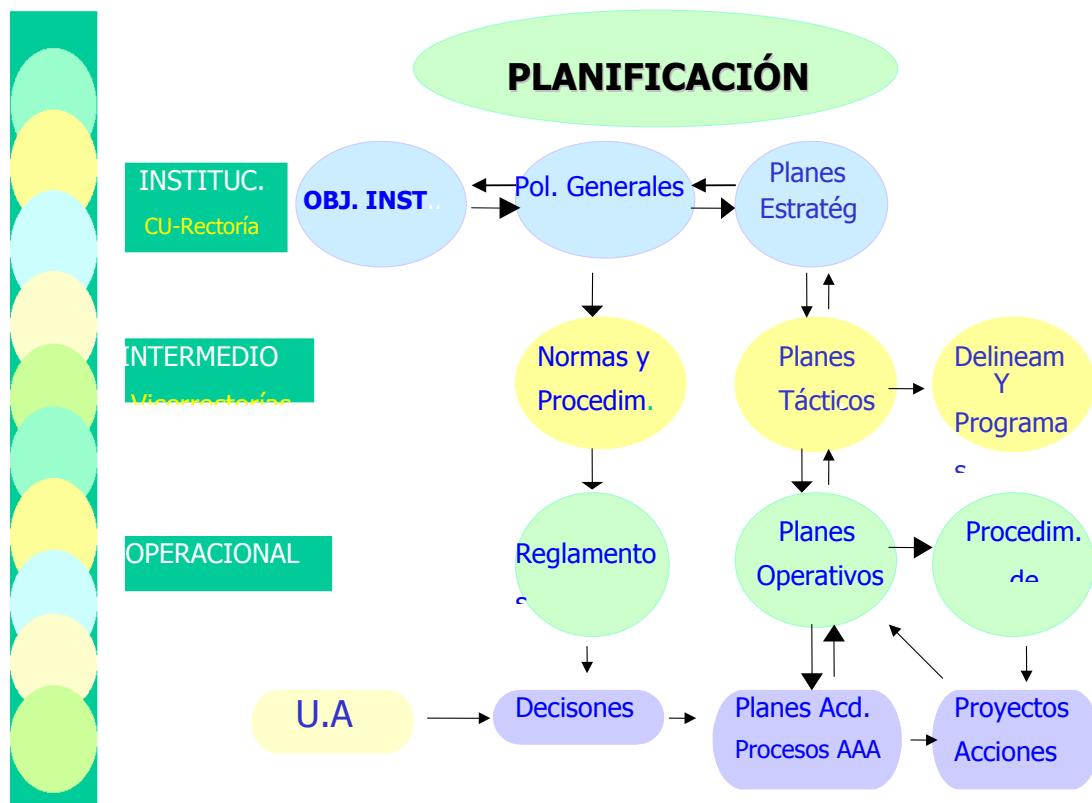
De acuerdo con lo anterior, otro de los aspectos que debe mejorarse para facilitar la vinculación, es la poca información y formación que posee el sector administrativo sobre los

procesos de calidad que llevan a cabo las unidades académicas, los cuales, para su ejecución, requieren del apoyo de las oficinas administrativas. Este canal de articulación garantizaría, de una manera más eficiente, el apoyo que demandan las unidades académicas a la administración para ejecutar dichos procesos. La poca información que recibe el sector administrativo sobre los procesos de autoevaluación y autorregulación se traduce en falta de apoyo o en un servicio que, en algunos casos, no responde con exactitud a lo requerido por la unidad académica.

La falta de seguimiento y evaluación de estas etapas durante los procesos de autoevaluación y autorregulación de las carreras y de la planificación institucional, por medio de una evaluación integral o metaevaluación, ha provocado un vacío que no ha permitido esclarecer las debilidades existentes en la gestión, tales como: el establecimiento de coordinaciones entre oficinas, elaboración de reglamentación y procedimientos que demandan los nuevos procesos, capacitación, redireccionamiento de procedimientos, entre otros. Un diagnóstico de la situación permitiría a las autoridades responsables reorientar los procesos y la toma de decisiones para solventar estas debilidades.

4.4 La vinculación entre la planificación institucional y los procesos de evaluación

Con el diagrama que se presenta seguidamente, se pretende mostrar la vinculación de los procesos académicos con el proceso institucional:



FUENTE: Proyecto CAMINA Costa Rica 2002. Aida Azze, Vivian Bagnarello, Annia Ezpeleta, Carlos Mora y Marianela Aguilar.

El diagrama pretende mostrar el camino que recorre la planificación estratégica institucional, hasta concretarse en los Planes Anuales Operativos, como se lleva a cabo en la Universidad de Costa Rica. A su vez, esta planificación se retroalimenta, con los procesos de autoevaluación, cuando éstos se han articulado, mediante proyectos en las áreas de investigación, docencia, acción social, administración, entre otros, así como por medio de los planes de mejoramiento.

Seguidamente se procederá a explicar los distintos niveles del diagrama, aplicados al caso de la Universidad de Costa Rica, de acuerdo con la experiencia en las asesorías realizadas en el CEA y en (Azze, et al., 2003). En el nivel institucional, se ubican primeramente los objetivos que persigue desarrollar la institución, orientados por los principios y propósitos definidos en el Estatuto Orgánico. Estos objetivos deben definirse en términos de políticas

emitidas por El Consejo Universitario. Las políticas señalan la dirección o rumbo que asume la universidad frente a las demandas y necesidades de la sociedad y frente a los retos del contexto internacional. Además define los énfasis de este posicionamiento.

Una vez definidas las políticas, corresponde a la administración central, Rectoría y Vicerrectorías, la concreción de esas políticas en los planes estratégicos, (el plan de labores que desarrollará durante los cuatro años de gestión).

En el nivel intermedio, las políticas, para su ejecución también deben estar reflejadas en las normas y procedimientos y los planes estratégicos o el plan de labores del cuatrienio, desglosado en planes tácticos, los cuales, a su vez, se traducen en programas.

En el nivel específico, operacional, los planes tácticos bajan a las unidades ejecutoras en planes operativos. Para su ejecución, deben existir reglamentos que orienten claramente dichos procedimientos. Mediante los planes anuales operativos, cada unidad académica articula su planificación con la planificación institucional.

Desde el nivel de las unidades académicas, una vez que se ha planificado el proceso de autoevaluación, pueden desprenderse de éste una serie de proyectos en el área de la docencia, la investigación, la vida estudiantil, la acción social y la administración, que se vinculan al Plan Anual Operativo y a la planificación de los proyectos de Investigación, Acción Social y Docencia.

Se presentarán algunos ejemplos de proyectos que se pueden formular, a partir de las necesidades de un proceso de autoevaluación, las cuales se articulan en el Plan Anual Operativo. Algunos de estos ejemplos han sido tomados del trabajo de investigación presentado en el Curso de capacitación CAMINA Costa Rica 2002, Capítulo Universidad de Costa Rica, elaborado por Marianela Aguilar y Carlos Mora del CEA (Azze, A., et al., 2003).

- a. En la Vicerrectoría de Docencia: Solicitud de asesoría del Centro de Evaluación Académica. Proyectos de innovación pedagógica y curricular. Proyectos sobre aplicación de nuevas tecnologías en la docencia, educación virtual, talleres sobre actualizaciones pedagógicas y metodológicas, entre otros.

- b. En la Vicerrectoría de Investigación: Proyectos de investigación sobre la situación laboral en el campo de la disciplina, seguimiento de graduados, impacto de la acreditación en el ámbito laboral, entre otros.
- c. En la Vicerrectoría de Acción Social: Proyectos sobre formación continua, impacto de la disciplina en determinados ámbitos de la sociedad que interesen a la carrera, talleres de capacitación y actualización del personal docente de la unidad, talleres con empleadores y egresados para discutir pertinencia de la disciplina. Talleres con empleadores para captar apoyo para el fortalecimiento de nuevos proyectos que promueve la carrera en el ámbito disciplinar.
- d. En la Vicerrectoría de Vida Estudiantil: Proyectos sobre la situación de la vida estudiantil en la unidad académica, situación y apoyo a la población estudiantil con problemas de discapacidad, equidad de género, liderazgo estudiantil, entre otros.
- e. En la Vicerrectoría de Administración: le corresponde lo concerniente a la infraestructura, denominado “obra gris”. Está a cargo de la Unidad de Coordinación de Servicios Generales. Proyectos de remodelación de laboratorios, bibliotecas, cubículos, etc. Sin embargo, a diferencia de las otras vicerrectorías, las demandas deben canalizarse por medio del Plan Anual Operativo. Las obras mayores se canalizan por medio de la Oficina Ejecutora del Plan de Inversiones OEPI, que depende directamente de la Rectoría.

Una vez que se vinculan los proyectos con el Plan Anual Operativo, éstos deben ser seleccionados en cada una de las vicerrectorías, con el fin de garantizar el apoyo requerido para su ejecución. Para que los proyectos, resultado de las autoevaluaciones y planes de mejoramiento no se diluyan entre la gran cantidad de proyectos generales que presentan las unidades académicas y los centros de investigación, la Oficina de Planificación Universitaria les asignó un código presupuestario. En la etapa de evaluación y selección de proyectos que realizan las vicerrectorías, estos pueden contar con el apoyo de las autoridades, si éstas así lo deciden (Azze, et al., 2003).

Una vez seleccionados los proyectos, son vitales las fases de seguimiento y evaluación para garantizar una ejecución adecuada, así como la retroalimentación a partir de los resultados.

La universidad, en el ámbito institucional y la unidad académica en su seno, puedan tomar las acciones necesarias que contribuyan con el mejoramiento de los procesos académicos.

En el último nivel, las decisiones se toman en la unidad académica, a partir de las disposiciones, normativas y directrices institucionales. Estas decisiones están dirigidas a la formulación del planeamiento académico, el cual incorpora los procesos de autoevaluación, autorregulación y la acreditación del plan de estudio que se desglosan en proyectos y actividades. A su vez, la evaluación de estos proyectos debe generar una incidencia en la planificación institucional.

5. Conclusiones

La calidad no ha sido un tema ajeno en el desarrollo de las instituciones de educación superior, a lo largo de su existencia. Por el contrario, la búsqueda de la excelencia académica ha estado presente en el quehacer universitario, con una concepción centrada más en el mérito, la tradición y el prestigio y no en la medición de indicadores de resultados y en la eficiencia de los procesos. Por eso el profesor Teichler (2005), afirma que no es la búsqueda de la excelencia lo que ha cambiado, es la concepción de la calidad y la metodología para su desarrollo lo que ha introducido modificaciones en el ámbito de las instituciones de educación superior. A partir de un concepto abstracto no operacionalizable se ha trascendido a un concepto concreto, cuyos procedimientos presentan una rigurosidad metodológica cuantitativa y cualitativa que permite aprehender el concepto de calidad.

Si bien es cierto, las instituciones de educación superior se vieron afectadas, principalmente, por los cambios y presiones provenientes del contexto internacional y por el creciente cuestionamiento a la calidad académica, ofrecida por las universidades estatales, durante las décadas de los 80 y 90, el tema de la calidad no se convierte en el eje articulador de los cambios. Es el tema de la evaluación, desde una visión autorreflexiva y autogestionaria, la que promueve los procesos de cambio en las universidades, orientada por la perspectiva de mejoramiento continuo de la calidad académica.

Desde este punto de vista, las instituciones de educación superior, desde los años 90 inician un novedoso desarrollo en el ámbito de la autoevaluación y el mejoramiento, con el propósito de generar una cultura de evaluación, la cual garantice la revisión periódica del quehacer académico y por ende el mejoramiento continuo. En este sentido, los procesos de evaluación gestionados desde las propias unidades académicas, a partir de una revisión y reflexión amplia de su quehacer, frente al entorno institucional, nacional e internacional, deben incorporarse en el quehacer cotidiano de las unidades académicas, garantizando que esta práctica sea continua.

La sostenibilidad de los procesos de autoevaluación y mejoramiento, requieren de una visión de la gestión académica. Además deben ser reforzados por instrumentos o metodologías que coadyuven a organizar y sistematizar los complejos procesos evaluativos y de mejoramiento. La planificación, tanto del quehacer de la unidad académica, como de los

procesos de evaluación y mejoramiento, constituye, uno de los instrumentos más valiosos para la gestión.

La garantía de realizar procesos continuos de autoevaluación y autorregulación es lo que sienta las bases de una cultura de evaluación en la universidad. Por esta razón, es relevante trabajar dichos procesos, a partir de instrumentos de gestión que faciliten su incorporación en el quehacer académico de la escuela. En este sentido, la experiencia de algunas unidades académicas ha demostrado cómo visualizar la autoevaluación y la autorregulación como procesos de planificación académica, incorporados, a su vez, en la planificación más integral de la escuela, permiten una mayor y más eficiente vinculación de éstos con la planificación institucional.

Al ser procesos relativamente recientes, y carecer aún de mecanismos de seguimiento y de una evaluación integral o metaevaluación institucional, existen vacíos en ciertas fases de los procesos de vinculación, entre lo académico y lo administrativo, principalmente, que obstaculizan la marcha de estos procesos. A pesar de los esfuerzos y compromisos surgidos desde la administración central, que definen las orientaciones de la universidad en materia de evaluación y acreditación y los esfuerzos que emanan desde las unidades académicas, al ser los gestores de estos procesos, parecería que aún falta un trabajo fundamental intermedio que facilite la articulación entre ambos niveles. Es decir, aún la institución representada en las autoridades universitarias no ha avanzado en la determinación de los nudos o puntos focales que requieren el establecimiento de mecanismos de articulación, entre los procesos que se construyen desde abajo y las políticas y directrices que emanan desde arriba.

Para lograr estos puntos de unión y conexión entre procesos y procedimientos, es necesario abocarse a una metaevaluación de los procesos de autoevaluación que han realizado las distintas unidades académicas, con el fin de dilucidar los vacíos existentes en cuanto a normativas y procedimientos que faciliten y garanticen un trabajo coordinado, entre las distintas oficinas y unidades académicas de la universidad.

Referencias

- Aguilar, M. (2003). **Taller de Autoevaluación y reflexión estratégica de las Unidades Técnicas de Apoyo (UTAS) y la Comisión Técnica de Evaluación de Evaluación del SICEVAES.** Guatemala: Centro de Evaluación Académica.
- Aguilar, M. (2005a). **Comunicación personal.** Entrevista realizada a la M.Sc. Marta Picado el 07 de febrero de 2005.
- Aguilar, M. y Mora, C. (2005b). **Contribuyendo a mejorar la gestión de los procesos de autoevaluación.** Ponencia presentada en el Simposio Internacional, Evaluación y Acreditación al mejoramiento de la calidad en la Educación Superior. San José: CSUCA, InWent, RIACES, CCA, UNED.
- Arguin, G. (1986). **La planificación estratégica en la Universidad.** Québec: Prensa de la Universidad de Québec.
- Azze, A., Bagnarello, V., Ezpeleta, A., Aguilar, M., Mora, C. (2003). **Vinculación entre los procesos de autoevaluación-autorregulación y la acreditación con el proceso de planificación institucional.** Informe Final del proyecto de Investigación presentado en Seminario, Curso CAMINA, Costa Rica 2002. San José.
- Casassus, J. (2000). **Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y del tipo B).** UNESCO. Recuperado el 12 de abril del 2005, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Centro de Evaluación Académica. (2003). **Lineamientos conceptuales y procedimientos generales sobre autoevaluación-autorregulación en la Universidad de Costa Rica. Guía de Autoevaluación. Módulo 1.** San José: SIEDIN de la Universidad de Costa Rica
- Centro de Evaluación Académica. **Taller de autoevaluación y reflexión estratégica de las Unidades Técnicas de Apoyo (UTAS) y la comisión técnica de evaluación del SICEVAES.** 9-13 setiembre. Ciudad de Guatemala: CEA.
- CINDA (1992). **Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle.** Administración Universitaria en América Latina. Santiago, Chile: Edit. Multivac Ltda.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2001). **Centroamérica: universidad pública e integración de la educación superior. Consulta a los actores.** San José, Costa Rica: CSUCA.
- De Miguel, M. et al. (1994). **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria.** España: Escuela Española.
- Gerlach, J. (2003). **Conceptos y experiencias de gestión de la calidad y cambio en la educación superior en Europa.** En: Programa Internacional de Gestión de la calidad y del cambio en la educación Superior. UniCambio XXI. Eschborn-Alemania: GTZ, CSUCA, DAAD. Módulo 1. (Documentos de trabajo publicables)

- Knoll, J. (2004). Conferencia **Desarrollo de la calidad en la cátedra de Educación de Adultos**. En: Programa Internacional de Gestión de la Calidad y del Cambio en la Educación Superior. UniCambio XXI. Eschborn-Alemania: GTZ, CSUCA, DAAD. Módulo 3. (Documentos de trabajo publicables).
- Lepeley, M. (2001). **Gestión y Calidad en Educación Superior. Un modelo de evaluación**. Chile: McGraw Hill.
- López, O. (2003). **Dictamen CE.DIC-03-28 presentado por la Comisión Especial sobre “Creación del programa para el desarrollo de la gestión académica universitaria”**. Acta de la sesión No. 4817. San José: Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, E. (1991). **La gestión en la educación**. San José, Costa Rica: MEP.
- Teichler, U. (2005). **¿Qué es calidad?: Una perspectiva desde Europa**. Conferencia presentada en el V Módulo del Programa Internacional de Gestión de la Calidad y del Cambio en la Educación Superior. León, Nicaragua: UniCambio XXI.
- Tünnermann, C. y de Souza, M. (2003). **Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior**. París: UNESCO.
- Tünnermann, C. (1988). **Transformación de la Educación Superior: retos y perspectivas**. Heredia: Editorial EUNA.
- UNESCO. (1988). **Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción**. Recuperado el 4 de abril de 2005, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad de Costa Rica. (1997). **Jornadas de Reflexión**. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia. (2001). **Resolución #7042-2001**. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Docencia.