

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA



Construcción dialógica

Instrumentales

De excelencia

Pedagógicos

Educativos

MODELOS



Ramón R. Abarca Fernández

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

**MODELOS PEDAGÓGICOS, EDUCATIVOS,
DE EXCELENCIA E INSTRUMENTALES
Y CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA**

Ramón R. Abarca Fernández

Arequipa - 2007

AGRADECIMIENTOS

A la Señorita Magister Rocío Santamaría Ambriz, Jefa del Departamento de Evaluación de la UDUAL, que tuvo la benévola amabilidad de aceptar la invitación para que leyera mi trabajo y formulara las observaciones y sugerencias que considerara. Observaciones que para mi fueron de mucho valor, aunque ella las consideró sólo “sus reflexiones”. Doble gratitud por aceptar redactar la Introducción.

Al Señor Dr. Julio Paredes Núñez, quien a pesar de su recargado trabajo, se dio tiempo para leerlo y formular algunas sugerencias.

A mis colegas docentes que, haciendo un paréntesis en sus actividades, conocieron el documento y aportaron algunas iniciativas.

DEDICATORIAS

A mi señora esposa Nora Marcela Alejandra

A mi madre Victoria Fernández de Abarca

A mis hijas Marcelita y Viky

A mis nietecitas Alejandra y Candy Milagros

Porque ellas fueron testigos presenciales de cómo se iban hilvanando las palabras y entrecruzando los párrafos que hoy dan existencia a los “Modelos Pedagógicos, Educativos, de Excelencia e Instrumentales y Construcción dialógica”.

CONTENIDO

Presentación	004
1. Modelos Pedagógicos y Educativos	005
1.1. Modelos pedagógicos	005
1.1.1. Modelo pedagógico olvidado y rechazado por algunos?	006
1.1.2. Propuestas de modelos pedagógicos	009
1.1.2.1. Modelo pedagógico tradicional	010
1.1.2.2. Modelo transmisionista o conductista	011
1.1.2.3. Modelo del romanticismo pedagógico	011
1.1.2.4. Modelo pedagógico cognoscitivista	012
1.1.2.5. Modelo del desarrollismo pedagógico	013
1.1.2.6. Modelo pedagógico crítico-radical	013
1.1.2.7. Modelo Constructivista y enseñanza por procesos	015
1.1.2.8. Modelo centrado en la enseñanza o en el aprendizaje?	016
1.1.2.9. Modelo del desarrollo integral	018
1.1.2.10. Propuesta del modelo para la UCSM?	022
1.2. Modelos Educativos	027
1.2.1. Algunos tipos de modelos	032
1.2.1.1. Modelo tradicional	032
1.2.1.2. Modelo de Ralph Tyler	032
1.2.1.3. Modelo de Pohpam-Baker	033
1.2.1.4. Modelo de Roberto Mager	033
1.2.1.5. Modelo de Hilda Taba	033
1.2.1.6. Modelo basado en competencias	034
1.2.2. Elaboración del plan de estudios	035
2. Autoevaluación y Modelos de Excelencia e Instrumentales	043
2.1. Autoevaluación	
2.1.1. Nociones	044
2.1.2. Beneficios, Proceso y Fases de la Autoevaluación	050
2.1.3. Funciones de las comisiones de autoevaluación	052
2.1.4. Funciones de la Comisión Central de autoevaluación	052
2.1.5. Características del Informe Final y sugerencias	054
2.1.6. Algunas Agencias y Organizaciones Acreditadoras	055
2.2. Principales Modelos de Excelencia	056
2.2.1. Modelo Deming	058
2.2.2. Modelo Malcolm Baldrige	060
2.2.3. Modelo: European Foundation for Quality Management (EFQM)	062

2.2.4. Modelo Iberoamericano	066
2.2.5. Modelo AXIS: Modelo Integrado de Gestión EFQM&BSC	070
2.2.6. Modelo de excelencia organizacional de Thomas J. Peters y Robert H. Waterman	071
2.3. Modelos instrumentales de autoevaluación	074
2.3.1. Modelo de Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)	074
2.3.2. Modelo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	076
2.3.3. Modelo del Consorcio de Universidades (Perú)	077
2.3.4. Modelo “V” de Evaluación-Planeación	079
2.3.5. Modelo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU - Argentina)	081
2.3.6. Modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA - Colombia)	085
2.3.7. Modelo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP – Chile)	088
2.3.8. Modelo Centroamericano	089
3. Construcción Dialógica	091
3.1. Formación de la Personalidad	091
3.2. Apertura emocional en la construcción de la personalidad moral	095
3.3. Importancia del diálogo	096
3.4. Educación en valores	097
ANEXO: Glosario Iberoamericano de Términos (2005)	100
Bibliografía	109

PRESENTACIÓN

A lo largo del tiempo de docencia universitaria (más de 40 años) y de trabajo docente en colegios de secundaria (09 años) hubieron interrogantes que, durante el recorrido, exigían que nuestro intelecto proporcionara alguna respuesta.

Preguntas como: ¿Cuáles son las corrientes pedagógicas imperantes y en qué se diferencian?, ¿Qué se puede lograr con cada una de ellas, y, preferentemente con cuál?, ¿Qué sujetos forman dichas corrientes y para qué?. ¿Cómo es el modelo pedagógico operativo?. ¿A qué se llama proceso de enseñanza-aprendizaje?. Tales corrientes en ¿qué nivel o grado benefician al estudiante? ¿Qué tipo de relación establecen en el trato docente-estudiante?

Es cierto que en el contexto histórico de la educación formal, es posible identificar algunas corrientes educativas, que sirven de marco para el desarrollo de la educación, y, sobre todo, que marcan los cambios pedagógicos dados a lo largo del tiempo. Pero, los cambios no sólo han alterado o modificado el ideal pedagógico, sino también la estructura didáctica que apoya el desarrollo e implementación del mismo.

Estas ideas que, imagino, están presentes en la mente de cada docente que cuestiona su labor para evaluarla y proponer nuevas alternativas que mejoren su calidad, han inundado nuestra mente orientándonos a preparar el documento que ponemos a consideración de quienes se interesen por mejorar el servicio pedagógico que ofertan.

Por ello, bajo el título “Modelos Pedagógicos, Educativos, de Excelencia e Instrumentales y Construcción Dialógica“, hemos hilvanado algunas ideas que nos ayuden a reflexionar sobre nuestro quehacer educativo y sobre el proceso de autoevaluación que debe propiciar que nuestro trabajo sea cada vez más transparente y que contribuya efectivamente a una mejora continua de la calidad del servicio prestado y así elevar el nivel de vida.

Es intención nuestra, que la investigación realizada sobre cada uno de los rubros enunciados, al amparo del aparato crítico con el cual hemos trabajado y apoyados en nuestra pequeña experiencia, podrá servir, en algo, a quienes hemos asumido una tarea tan compleja como es el proceso de aprendizaje que encausamos en nuestros estudiantes. Pero, no pretendemos ser dueños de la verdad, sino, sencillamente, que lo alcanzado durante el trabajo académico-pedagógico y la experiencia lograda en el seguimiento de procesos de autoevaluación nacionales e internacionales, puedan ser útiles a quienes trabajan en instituciones educativas insertas en una sociedad que cambia segundo a segundo.

Trabajo pedagógico, sin autoevaluación,
se convierte en pura ilusión.

INTRODUCCIÓN

Las circunstancias sociales, económicas y culturales que prevalecieron en la Europa occidental de los Siglos XI y XII dieron lugar a la creación de una de las instituciones que ha sido fundamento y fin del orden mundial: la universidad. El crecimiento de la población y de las ciudades medievales generó organizaciones sociales más complejas que dieron lugar, por una parte, al intercambio de costumbres, bienes e ideas y, por otra, a la especialización de los conocimientos y de las actividades laborales con la consecuente aparición del corporativismo expresado en la formación de gremios y comunas¹.

Es en estas circunstancias que tiene lugar un nuevo oficio: el oficio de enseñar, con el maestro como un artesano más y la integración de un nuevo gremio en el que, maestros y discípulos, dedicados a la vida intelectual, se agrupan bajo la intención de prepararse y ayudarse mutuamente. Tal es el origen de la universidad, signada en sus primeros tiempos, por las migraciones estudiantiles, en las que multitudes de jóvenes de diferentes países se trasladaban de una ciudad a otra o se aglomeraban en determinadas ciudades para escuchar las lecciones de los maestros más célebres, con el latín como idioma común. Al mismo tiempo, la separación de estudiantes o maestros de sus universidades de origen y su migración hacia otras ciudades constituyó una de las principales causas para la creación de nuevas instituciones².

En América Latina, las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares fueron los modelos a partir de los cuales surgieron las primeras instituciones de educación superior. Entre los siglos XVI y XVIII se fundan, en el Nuevo Mundo, alrededor de 32 universidades, con la de Santo Domingo, San Marcos de Lima y México como las primeras, cuya influencia fue decisiva para la creación de las restantes. Además de República Dominicana, Perú y México, las universidades coloniales aparecen, principalmente, en Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Venezuela y Nicaragua, esta última fundada ya en 1812.

¹ Tünnermann, B. Carlos (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.

² Boyd, William y King, J. Edmund (1977) *Historia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Huermul S.A.

Por otra parte, es en el siglo XX cuando tiene lugar un crecimiento acelerado, no sólo en lo que se refiere al número de universidades, sino también en cuanto a estudiantes y personal académico. Mientras en 1950 existían, en América Latina, alrededor de 75 universidades con 270,000 estudiantes y 25,000 profesores, estos números se elevan, en 1995, a cerca de 4,000 instituciones con una matrícula de ocho millones de estudiantes y cerca de un millón de profesores³.

Actualmente, en Latinoamérica, el número de instituciones de educación superior asciende a más de 5,000 establecimientos, con un total de 14,000,000 de estudiantes⁴. En este contexto, la educación superior latinoamericana, en el siglo XXI, comparte problemas con la educación superior en el ámbito mundial, en lo que se refiere al financiamiento, la igualdad de condiciones de acceso y permanencia a los estudios, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo, la migración de profesionales, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional⁵.

En el campo específico de la calidad educativa, no obstante que ésta ha sido una preocupación presente desde el origen mismo de la universidad, conceptos como los de evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana, y aunque han habido esfuerzos notables, es prácticamente hasta la segunda mitad de la década de 1980 que América Latina ve surgir las discusiones sobre la necesidad de establecer mecanismos de medición sobre los procesos y resultados educativos, para dar paso, en los 90, a la realización de acciones sistemáticas de evaluación y acreditación universitarias.

En el presente, es incuestionable que la calidad de la educación se ha convertido en un tema prioritario para nuestras universidades, pese a ello, los procesos de evaluación y acreditación se incorporan muy lentamente y están en niveles de avance muy desiguales en las instituciones. Es por ello que en el momento actual, un libro como el presente alcanza una

³ Brunner, J.J. (1997) Educación superior, integración económica y globalización. En: *Perfiles Educativos*. México: UNAM, Tercera época, vol. XIX, n° 76/77, pp. 6-15.

⁴ IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. Venezuela, 2006.

⁵ Tunnermann. Op. cit . p.p. 92-97.

importancia capital, cuando da cuenta de definiciones precisas que distinguen el significado de conceptos como los de “modelo pedagógico” y “modelo educativo”, con sus muy variadas aproximaciones teóricas y aplicadas, que pueden ser de amplia utilidad para el docente interesado en el mejoramiento, tanto de su propia práctica educativa, como del programa y la institución a la que pertenece.

Por otro lado, es un hecho que la educación superior requiere, para el logro de sus fines más altos, en tanto instancia estratégica para el desarrollo integral de las sociedades, de nuevos modelos que guíen e inspiren las transformaciones necesarias en los diferentes ámbitos del proceso educativo y que incorporen, en ese nuevo “paradigma de desarrollo humano”, tal como lo establece el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, “los componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en los que resulta central la generación de capacidades y oportunidades de, por y para la gente, con las que la equidad se acrecienta para las actuales y las futuras generaciones”⁶.

En este paradigma, los elementos citados por Carlos Tünnermann: la educación permanente, la cultura de paz, la educación en valores, para la paz, los derechos humanos y la democracia, todos ellos reconocidos y descritos ampliamente en el presente libro, como una propuesta de construcción dialógica, se constituyen en el fundamento indispensable para la formación de ciudadanos comprometidos cabalmente con su entorno social y humano.

Magister Rocío Santamaría Ambriz
Jefa del Departamento de Evaluación de la UDUAL

⁶ Naciones Unidas: ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Citado en: Tünnermann, B. Carlos (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.

1. MODELOS PEDAGÓGICOS Y EDUCATIVOS

Visualiza Una gran biblioteca,
¿ves todo lo que se puede hacer
tan solo con 28 letras?
y aun su capacidad no se agota.
Así que
Maravíllate del poder infinito de tu mente,
Que se explaya construyendo
Futuros posibles.
En el entramado inagotable de la vida.
José Reiner Rivera R.

1.1. MODELOS PEDAGOGICOS

Resulta muy benéfico desbastar y dar pulimento a nuestro intelecto sometiéndolo al roce de otros ingenios.

Montaigne

En general, debemos manifestar que un modelo, en cuanto aquí interesa, es una descripción o representación esquemática, sistemática y conscientemente simplificado, de una parte de la realidad. Todo modelo nos proporciona una representación simplificada de un tipo de fenómeno en particular, ello, con la finalidad de facilitar su comprensión.

Por ello, al abordar el tema del “modelo pedagógico”, debemos preguntarnos con Alexander Luis Ortiz Ocaña: “¿Qué es un modelo pedagógico?, ¿Qué elementos lo componen?”

Pues, “reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico, es recomendable antes de establecer la propuesta concreta que se ha de asumir para la dirección del proceso docente educativo.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos; de ahí la necesidad del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

La expresión “modelo pedagógico” en la literatura no ha sido manejada con mucha claridad; aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo⁷.

La multitud de formas de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores se desprenden de las distintas concepciones de aprendizaje, así como de la concepción de ser humano y de sociedad que se desean formar a través de los centros académicos.

Los modelos pedagógicos pueden agruparse en cinco grandes tipos. Este número contempla: 1) los modelos conductistas o de reforzamiento, 2) los modelos cognocitivistas y de procesamiento de la información, 3) los modelos humanistas, 4) los modelos de interacción social y 5) los modelos constructivistas.

Pero, no podemos olvidar que, en el proceso de globalización de la educación y de la cultura, se produce un rompimiento progresivo de las unidades tradicionales de inserción colectiva, (como comunidades aldeanas y regiones culturales) y la emergencia de nuevas formas dominantes o territorializadas como las reuniones convergentes de tipo lúdico, deportivo o culturales, que genera la vida contemporánea y los grandes conglomerados urbanos (fenómenos de masas).

“Esto propicia conflictos de identidad y de educación, porque:

- a. Se pretende autonomizar, dentro del gran plano nacional, culturas específicas o con multidiversidad, con necesidades pedagógicas especiales.
- b. Surge nuevas formas de vida sociales y de expresión cultural y de nuevas categorías (no las clásicas) del análisis etnológico con una delimitación espacio-temporal y su relación con la planificación educativa y del currículo.
- c. Se replantea la validez de las nociones de localidad y territorialidad para la comprensión de los procesos de la producción cultural y de los enfoques étnicos clásicos.

⁷ Ortiz Ocaña, Alexander Luis, Modelos Pedagógicos. Hacia una escuela del desarrollo integral, <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml>

- d. Dentro del marco de la producción histórica y la afirmación contextual de las identidades en el exterior de los marcos culturales estructurantes, se puede dar una noción de identidad local o regional, que se expresarían en las memorias y hábitos individuales y existenciales; colectivos y míticos”⁸.

Los modelos pedagógicos fundamentan una particular relación entre el maestro, el saber y el estudiante, estableciendo sus principales características y niveles jerárquicos.

Según Regla Alicia Sierra Salcedo. “el modelo pedagógico debe constituir una realidad pedagógica ideal que incluye, las relaciones entre los participantes sujetos y objeto del proceso pedagógico, se refiere a los maestros, e incluye a todos los sujetos que, de una manera u otra, forman parte del conjunto de influencias pedagógicas sobre la personalidad en formación, ya sea líderes políticos, guías estudiantiles, padres y familiares e incluso los estudiantes participantes en su autotransformación, lo que indica que se concreta a diferentes niveles”⁹.

1.1.1. Modelo pedagógico olvidado y rechazado por algunos?

Dentro del contexto que vivimos, Luz Ángela Gómez y Luz María Espinosa nos hacen reflexionar, recordándonos que los docentes deben:

- a “Recorrer el pensamiento de figuras importantes que aportan a la pedagogía a través de la historia, personajes tales como: Pestalozzi, María Montessori, Rousseau, Lawrence Kohlberg, Abraham Maslow, Froebel, Herbart, Piaget, Ausubel, Vygotsky... entre otros, quienes se caracterizan en la literatura educativa por ser paradigmas como pedagogos. A cada uno de ellos se le acredita, presentar un enfoque que tanto en su momento como ahora constituye, un valioso aporte para la comprensión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero pocas veces recuerdan la existencia de un maravilloso maestro, con una pedagogía extraordinaria y actual, además de la calidad del contenido de su discurso, que logra penetrar con sus enseñanzas en el corazón de sus discípulos, de todo un pueblo, transformar su forma de vida, cambiar su percepción del mundo y sus acciones. Ese maestro es Jesús, nacido en Belén.
- b. Estudiar teorías de aprendizaje de variadas características, utilizar métodos y procedimientos didácticos, sin determinar en todos los casos su origen y trayectoria, razón por la que no hallan con frecuencia, una presencia significativa de estrategias metodológicas, reflexivas y dialogales, que tienen su génesis en el estilo de enseñanza del Cristo hecho hombre y poseen vigencia desde hace 20 siglos”¹⁰.

Luz Ángela y Luz Marina nos recuerdan la época de crisis social, política, económica y religiosa, en que aparece Jesús. Época de lucha por el poder a costa de la subordinación del pueblo, de la pérdida, resquebrajamiento de los derechos y valores sociales universales como el Nereo a la vida, la justicia, la libertad, etc.

El testimonio del Maestro enseña que el rumbo de la historia puede cambiar. Su vida, vivencialmente expresa la humildad, tolerancia, solidaridad, sensibilidad social, el respeto por los valores agrupados en principios siempre actuales y dignos de ser reflexionados en todos los sistemas educativos. Los más sustantivos son:

1) Formación integral

Las nuevas vertientes educativas del presente milenio, afianzan la tendencia holística en el campo educativo. La comunicación educativa debe articular la teoría con la práctica de los

⁸ Mora Hamblin, Deifilia, Educación de adultos y didáctica universitaria,

http://www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICAR/sep_files/aplicacion_alumnos/contenidos/2_model12.htm

⁹ Sierra Salcedo, Regla Alicia, El modelo pedagógico en las condiciones de transformación de la educación en el contexto actual, <http://209.85.165.104/search?q=cache:HyKUdGfa5zQJ:200.87.2.246/investigacion/CUBA/profesores/Alicia/dgiB.doc+Aspectos+del+modelo+pedag%C3%B3gico&hl=es&gl=pe&ct=clnk&cd=10>

¹⁰ Gómez, Luz Angela y Luz María Espinosa, Modelo Pedagógico de Jesús,

<http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev24/espinosa.htm>

saberes para que el estudiante se forme; se le deben proporcionar herramientas conceptuales y habilidades fundamentales transferibles desde lo científico, tecnológico y actitudinal.

A pesar de todos los materialismos de décadas precedentes, hoy se hace exigente reconocer la necesidad de trascendencia espiritual, pues el hombre busca algo más allá de lo material, para hallar la plenitud de su realización.

El saber comprender y el saber hacer, debe complementarse e integrarse con el saber ético, moral, con la capacidad de convivir con el otro en forma armoniosa y constructiva. Sólo una sólida formación espiritual es garantía de bienestar y felicidad para todos. En la educación actual, en sus diversos niveles se debe impulsar, con mucha decisión, la formación espiritual de los estudiantes, sea desde la óptica de una ética auténticamente humana, o desde la perspectiva religiosa, como deben hacer las instituciones católicas u otras inclinaciones religiosas.

2) Valoración del ser humano:

El respeto al otro, es principio sustantivo en las relaciones pedagógicas y de desarrollo humano que orienta a los seres humanos a considerar su mundo interior como fundamento para generar el cambio personal, reconocer y entender como esencial el mensaje central de Jesús y el significado que le imprime a su humanidad, resaltando especialmente el “valor del ser humano” hasta elevar, al hombre, a la categoría de “hijo de Dios”.

Jesús alcanza el propósito de su labor pedagógica, estableciendo los criterios y parámetros para lograr que: “La dignidad de los hombres se realice en el amor fraterno que incluye el servicio mutuo, la aceptación y la promoción práctica de los otros, especialmente de los más necesitados”.

Ante la importancia que se da a los equipos y máquinas, despersonalizando al hombre, se debe fomentar en las empresas y recomendar en los sistemas educativos, la recuperación del protagonismo del hombre, el respeto a la vida, la dignidad del ser humano y el respeto a los demás.

3) Empleo de la cotidianidad:

El discurso de Jesús se caracteriza por el empleo de los elementos del entorno que rodean a los hombres, se adapta en todo a las limitaciones, condiciones de sus coetáneos, y en sus máximas hace uso del lenguaje cotidiano propio de su tiempo, sus circunstancias, como el de que “nadie es profeta en su tierra”.

Actualmente, se hace uso de las aplicaciones propias del diario vivir, se enfatiza que el aprendizaje se desarrolla y fortalece por medio de las actividades cercanas al estudiante que le permitan visualizar el conocimiento y/o sus efectos para su beneficio y crecimiento como profesional y como persona, en su relación con sus semejantes.

4) Rescate del sentido de la dignidad humana:

Jesús promueve la liberación del hombre como una condición necesaria conforme a su naturaleza, desarrolla toda su labor dentro de un espíritu de libertad que permite, al ser humano, restaurar su dignidad para llegar a ser “señor de sí mismo”. Su obra la realiza principalmente a través de acciones extraordinarias (“milagrosas” en el ámbito de la fe) frente al sufrimiento de los enfermos a quienes libera de sus padecimientos, a las discriminaciones (ciegos, cojos, epilépticos, “endemoniados”, leprosos, etc), y a los pecadores (que soportan la carga del juicio de su conciencia, el repudio de sus conciudadanos). A todos los llama a esta libertad.

5) Principio de igualdad del maestro frente a la diversidad de los estudiantes:

Hoy, la pedagogía recomienda que entre maestros y estudiantes se cultive la confianza, sin discriminación alguna, tratar a todos por igual, y preocuparse por los más necesitados de asesoría y orientación. El docente debe dedicarse en forma especial a los estudiantes que presentan los ritmos de aprendizaje más lentos, que tienen dificultades en la apropiación del conocimiento.

Con mayor acento frente a quienes presentan más necesidad. Este hecho, por sí mismo, trae como consecuencia el reproche, la crítica, la desconfianza de quienes se llaman “sabios”.

El principio de igualdad que se reclama, se debe dar a todos los estudiantes, y especialmente, la atención personalizada a quienes presentan más dificultades.

6) Principio de respeto entre los miembros de la comunidad educativa

“El respeto es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona; es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro”.

El Maestro supera la Ley del Talión, al afirmar: “todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos...”.

En este contexto, el principio de Jesús, se toma como un principio universal, en el cual se fundamenta el respeto hacia los otros y los límites que deben tener las acciones de cada uno frente a sus semejantes.

7) Enseñanzas dirigidas hacia la convivencia social

La pedagogía de Jesús se asocia a la vida en comunidad. La cotidianidad de sus acciones se desarrolla junto con el grupo de personas que escoge.

Su liderazgo demuestra que el líder debe servir y lo sustenta con sus hechos y palabras: “si alguno quiere ser el primero, que sea el último de todos y el servidor de todos”.

A la luz de la doctrina de Jesús, San Pablo dice: “procurad lo bueno a todos los ojos de los hombres. A ser posible, y en cuanto de vosotros depende, tened paz con todos”.

8) El valor de la perseverancia, persistencia, fortaleza para asumir los retos

Jesús manifiesta a sus discípulos el trabajo y dificultades que se les presentan en el transcurrir de la vida; les reta a luchar y a defender lo que ellos creen; les enseña que los problemas y obstáculos son para solucionarlos y superarlos.

Tal enseñanza se aplica a la generación de los jóvenes de hoy, ante las dificultades que les presenta la vida, y, al no encontrarle sentido, recurren al suicidio o a la evasión de la realidad con el alcohol y la droga. Muestra la necesidad de resistir a la frustración y desmotivación, pues implica sacrificio, entrega, desgaste, que luego generará el beneficio propio o de los demás.

9) Descanso dentro de las actividades a ejecutar

Principio que Jesús manifiesta cuando deja las muchedumbres y se va con sus discípulos, cambia de actividades en su vivir cotidiano, recurre a espacios de soledad, de silencio para trabajar su mundo interior, retirándose a orar en el desierto, en el monte de los olivos.

La psicología pregona la importancia de realizar descansos cortos y frecuentes con actividades recreativas, de relajación, meditación que permitan volver sobre sí mismo y trascender en su relación con los demás y con Dios. Estas técnicas deben ser consideradas por los educadores para promover el desarrollo sano del ser humano en su forma integral.

A la luz de estos principios educativos, se percibe la correspondencia entre los fundamentos de las enseñanzas que, como algo novedoso y revolucionario, presenta Jesús desde hace más de 2000 años¹¹.

Considerando lo precedente, este estudio pretende asumir críticamente la siguiente precisión, a fin de secuenciar los conceptos que se irán presentando:

“La modelación es la reproducción de determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado en otro objeto especialmente creado (modelo) con el fin de su estudio detallado” (Sheptulín, A. P., 1983). Por ello la modelación del proceso pedagógico requiere tener en

¹¹ Gómez, Luz Angela y Luz María Espinosa, Modelo Pedagógico de Jesús, <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/epinosa.htm>

cuenta sus etapas de desarrollo, rasgos y componentes (entendiendo tanto sus partes como sus relaciones), con vistas a realizar el estudio detallado del objeto para su transformación¹².

1.1.2. Propuestas de modelos pedagógicos

En la época actual hay diversos autores que aportan elementos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, etc, para la configuración de lo que aquí se presenta como modelo pedagógico; entre los principales autores se encuentran Habermas, Morán, Not y Freire.

Según Julián de Zubiría, el cuaderno de un niño, los textos que usamos, las anotaciones del pizarrón, la forma de disponer el salón o simplemente los recursos empleados nos dicen mucho más de los modelos educativos de lo que aparentemente podría pensarse. Son estos y otros muchos, en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica¹³.

En este contexto, el modelo pedagógico se constituye en un punto de referencia para la acción educativa; pues establece una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, lo que implica una concepción de la educación y, por tanto, del hombre y de la sociedad.

Pensar y comprometerse con ellos, es la única manera de rescatar el sentido social y formativo de la educación y de recuperar su papel de motor del desarrollo individual y social que, hoy por hoy, han perdido muchos centros educativos.

Por tanto, considerar un modelo pedagógico desde el cual se aborde la preparación, el tratamiento y la selección de los contenidos para la sala académica, conduce al planteamiento de algunos interrogantes: ¿qué tipo de ser humano se desea formar?, ¿qué metas se desean alcanzar?, ¿cuál es el conjunto de experiencias y contenidos que nos permitirá formar el tipo de hombre deseado?, ¿en qué momento, con qué medios y bajo qué normas se propiciarán las experiencias formativas?

El modelo pedagógico define cuatro elementos fundamentales del diseño estratégico y que apuntan a un mismo propósito: facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante en coherencia con los principios del aprendizaje autónomo, que, como lo veremos más adelante, se constituye en el pilar de la educación:

El primer elemento es el *pedagógico*. Este factor está relacionado con los propósitos formativos del ser humano y con la posibilidad de estimular su desarrollo intelectual. Tales propósitos se encuentran implícitos en todo proceso educativo y deben reflejarse no sólo en los contenidos del aula, sino en su disposición.

Un segundo elemento tiene que ver con la *metodología*. Existen diversas formas de hacer las cosas, unas más o menos acertadas, otras más o menos complejas, algunas más o menos atractivas, siempre en función de un propósito. La metodología permite poner en marcha un tipo de relación entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una serie de procedimientos que permiten mantener la dinámica formativa propuesta en el modelo pedagógico.

El tercer aspecto, quizás el que menos se considera en la práctica, es el *tecnológico*. Nos referimos expresamente a las características de cada medio, a sus particularidades en términos de potencialidades y limitaciones, como al lenguaje que le es propio.

El cuarto es el *diseño* que se refiere a la presentación visual del aula, a partir del establecimiento de una serie de rutas de orientación donde cada elemento gráfico cumple un papel didáctico, esto es, hace parte de todo un conjunto de eventos que se han previsto con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, desde la preparación de diversas estrategias

¹² Gómez, Luz Angela y Luz María Espinosa, *Modelo Pedagógico de Jesús*, <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/espinoza.htm>

¹³ Tratado de Pedagogía Conceptual. Los modelos pedagógicos, Bogotá, 1997, http://209.85.165.104/search?q=cache:3T77Tpsyn9cJ:cecte.ilce.edu.mx/docs/maestr/psico_uni1/agenda1.doc+De+Zubir%C3%ADa+%2B+El+cuaderno+de+un+ni%C3%B1o&hl=es&ct=clnk&cd=13

de aprendizaje, por parte del docente, y que son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

Cada medio es distinto, tiene posibilidades de decir, de mostrar o recrear la realidad de determinada manera; conlleva unas exigencias técnicas que lo acercan o lo alejan al usuario, que le permiten acogerse al calor, a la palabra o al ambiente.

Siendo la educación un fenómeno social, los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber, sino también, que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido¹⁴. Podemos considerar los siguientes modelos:

1.1.2.1. Modelo Pedagógico Tradicional

El modelo tradicional enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición escolástica y filosófica medieval. El método y el contenido se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores.

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los estudiantes como verdades acabadas; muchas veces, dichos contenidos están disociados frente a la experiencia de los estudiantes y de las realidades sociales.

Siendo el verbalismo el método básico de aprendizaje, y estableciéndose el magistrocentrismo, pues, el profesor lo hace todo, Canfux afirma que el profesor, generalmente exige del alumno, la memorización de la información que el profesor narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido. En algunas ocasiones, la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los estudiantes y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad¹⁵.

Un aspecto digno de considerar, en el modelo tradicional, es el rol del maestro. Concordamos con Julián De Zubiría que el maestro, con el propósito de enseñar conocimientos y normas, cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es también un acto de autoridad.

1.1.2.2. Modelo Transmisionista o Conductista

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos.

El modelo es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa.

¹⁴ Gallego-Badillo, Rómulo, Saber pedagógico. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio, 1990

¹⁵ Canfux, Verónica, Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996

Según Flores¹⁶, el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente.

Para Yelon y Weinstein¹⁷, el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta. El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje, en las cuales, la identificación de la conducta: aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles

La enseñanza programada ha sido definida por Fry¹⁸ como "... *recurso técnico, método o sistema de enseñar que se aplica por medio de máquinas didácticas pero también por medio de textos escritos*". Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

- a. Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
- b. El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.
- c. La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.

La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos, antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada.

1.1.2.3. Modelo del romanticismo pedagógico

El romanticismo pedagógico sostiene que el contenido más importante del desarrollo del educando es lo que procede de su interior; y, por consiguiente, el eje de la educación es ese interior del educando. El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el estudiante despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se proteja de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior.

Según Rafael Flores, "la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño. Dewey y Piaget son los máximos exponentes de este modelo"¹⁹.

1.1.2.4. Modelo pedagógico cognoscitivista

¹⁶ Flórez Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994

¹⁷ Yelon, Stephen y WEINSTEIN, Grace. La psicología en el aula. México: Trillas, 1988

¹⁸ Fry, E. B. Máquinas de enseñar. Editorial Pueblo y Educación

¹⁹ Flórez, Rafael, *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín, Ed. U De A., <http://sacu.tuportal.com/modelos1.htm>

Algunos teóricos, como Rafael Flórez²⁰, lo denominan desarrollista, porque su meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, conforme a las necesidades y condiciones de cada uno. Los fundamentos del modelo cognoscitivista se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Jean Piaget. Con todo, existe la posición expuesta por Mones²¹, quien considera que esta corriente pedagógica es una variante de la Escuela Nueva y del progresismo pedagógico.

Desde otra perspectiva se ha pensado que la vertiente cognoscitivista es más una propuesta epistemológica que pedagógica. Con todo, De Zubiría²² estima que: “A pesar de que su postura cabría dentro de lo que se podría llamar propiamente una teoría del conocimiento y no del aprendizaje ni de la enseñanza, su divulgación entre la comunidad educativa alcanzó una gran dimensión, en especial, desde los años setenta”.

Considerando lo anterior, se estima que los seres humanos utilizan procesos cognitivos que son diferentes en los niños y en los adultos. De igual manera, se explica el aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje.

En este modelo, el rol del maestro está orientado a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los estudiantes. El maestro debe orientarlos hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa y hacia la participación en actividades exploratorias, que puedan ser empleadas en formas de pensar independiente.

Roberto Corral²³, considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta.

Según Corral, la reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la *investigación*; así, el énfasis se desplaza, del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa, a su vez, de su futura modificación.

En forma similar a la Escuela Nueva, el modelo cognoscitivista enfatiza la importancia de la experiencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. En este aspecto, un aporte que se destaca, es el carácter activo del sujeto en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva de Flavell²⁴, las aplicaciones de Piaget a la educación pueden expresarse desde tres puntos de vista, es decir:

- a. Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de las personas.
- b. Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos que permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los niños.
- c. Como un instrumento para la clarificación de algunos métodos de enseñanza, tales como el aprendizaje por descubrimiento.

Un aporte significativo de las ideas de Piaget es el referido al desarrollo moral. La aplicación pedagógica de los dilemas morales ha sido relevante en el desarrollo de programas orientados a desarrollar el juicio moral y los razonamientos que encausan las decisiones morales de las personas.

²⁰ Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994

²¹ Mones, Jordi. *Los modelos pedagógicos*. En: *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta, 1988

²² De Zubiría, Julián. *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994

²³ Corral, Roberto. *La Pedagogía cognoscitiva*. Ibagué: El Poirá Editores, 1996

²⁴ Flavell, J. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós, 1990

1.1.2.5. Modelo del Desarrollismo pedagógico

El modelo se anida en las ideas de John Dewey y del biólogo Jean Piaget. Los pilares teóricos de esta corriente están fundamentados en las investigaciones sobre el desarrollo de la personalidad principalmente del niño y sus componentes no sólo mentales sino también biológicos. Precisamente una de las formulaciones de capital importancia en el desarrollo pedagógico es el desenvolvimiento solidario o dialéctico entre los componentes biológicos y los mentales, formando una unidad.

Su meta educativa, es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior.

Esta vertiente, como modelo básico y abstracto, fue válida para todas las sociedades y no respetó ni explicó las singularidades de ninguna de ellas. El eficientismo pedagógico era inherente al desarrollismo y uno de los requerimientos más importantes de inversión para los países: «modernizar la sociedad demandaba, modernizar la educación y como aquella entraña en el flujo mundial por la tecnología, la educación determinaría esa entrada en la medida en que ella misma se actualizara y tecnificara»²⁵.

En términos ideales, esa pedagogía veía en las tecnologías y en el planeamiento educativo los instrumentos más adecuados para la modernización de los procesos de enseñanza-aprendizaje e intentaron dar prioridad a los medios y ayudas más sofisticadas antes que a las cuestiones de fondo que condicionaban el atraso de la educación. Cuestiones que al plantearse conducirían necesariamente a la relación entre ésta y las estructuras sociales concretas, precisamente el problema que el desarrollismo eludió.

En América Latina, la fragilidad del proceso no sostuvo los resultados conseguidos y la crisis económica y las catástrofes políticas que le siguieron, «pudieron» con los magros logros de la pedagogía desarrollista. El analfabetismo funcional o por desuso, la pauperización de las escuelas, la masificación de las Universidades y el éxodo de intelectuales y profesionales, por no citar sino a unos pocos factores derivados de las mismas, se llevaron lo que una o dos generaciones habían conseguido.

1.1.2.6. Modelo pedagógico crítico-radical

Iván Illich fue uno de los intelectuales más destacados del siglo pasado, polémico, crítico radical y brillante pensador. Su reflexión abarcó temas tan disímiles como el transporte, la energía y, sobre todo, la educación en las sociedades modernas.

En “La Sociedad Desescolarizada”, Illich toma a la escuela como paradigma de la “institucionalización de los valores”, de la escolarización de la sociedad. Este proceso cobra vida cuando una serie de valores como la educación y la salud, por ejemplo, son el resultado de un tratamiento o un servicio que transforma (degrada) necesidades no materiales en demanda de bienes. Por eso, para Illich, desescolarizar la sociedad implica independizarse del apoyo y el cuidado de instituciones que provocan su propia demanda²⁶.

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y noventa. Alguno de sus fundamentos teóricos encuentran su origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt.

La expresión “teoría crítica”, fue utilizada por Max Horkheimer, director del Instituto desde 1931 hasta 1958. Entre algunos reconocidos teóricos puede citarse a: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, integrantes de la escuela de Frankfurt,

²⁵. Rama, Germán W., *Desarrollo y educación en América Latina*. Síntesis General. ‘V. Bs. As.. 1981

²⁶ Illich, Iván, http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/Clasicos/notas/Marzo_06/educaciondesescolarizada.htm

quienes trasladaron el Instituto a la Universidad de Columbia en Nueva York, durante la segunda guerra mundial y retornaron a Alemania finalizada la guerra. En Norteamérica participaron activamente con una serie de estudios de reconocida importancia y relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación.

La “Pedagogía Crítica” pone su interés en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente a situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. Además, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Según Peter McLaren²⁷, la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante.

La Pedagogía Crítico-radical presenta no sólo un lenguaje de crítica, sino, un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. Asimismo, cuestionan críticamente los "textos" que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el término "texto" se entiende no sólo los libros de texto, sino, las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho y el lenguaje, entre otros. La deconstrucción del lenguaje y del texto es de gran importancia. Así: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión "equidad educativa"?

Entre quienes participan en la construcción de la Pedagogía Crítica, se puede citar a:

- a. **Paulo Freire** (Brasil), quien analiza las relaciones opresor-oprimido, establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor/estudiante, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.
- b. **Donaldo Macedo** (Brasil), quien básicamente se interesa por el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder.
- c. **Ira Shor** (Estados Unidos), la misma que focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga a nivel de empoderamiento estudiantil y a nivel universitario. Dos de sus últimas obras son *Educación empoderadora*, y *Cuando los estudiantes tienen poder*.
- d. **Michel Apple** “asegura que *la educación es política* en distintas formas, y para explicarlas enumera seis puntos: 1) actúa como un dispositivo de clasificación (depende de dónde vivas, el contexto), 2) los colegios reproducen las diferencias de clase y de raza, 3) para que haya un conocimiento oficial se deja de lado lo popular, 4) históricamente el currículo oculto refuerza las identidades de clase, 5) dinero y poder y 6) la política de la voz.”²⁸.
- c. **Aronowitz** (Estados Unidos), critica las relaciones entre política y escuela. La crisis de la educación.
- d. **Henry Giroux**, centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

McLaren²⁹, afirma, “la Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías”.

²⁷ McLaren, Peter. Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales: CINDE

²⁸ Pedagogía Crítica: una alternativa educativa,
<http://www.eeducador.com/servlet/co.com.pragma.eeducador.servlet.documenta.MostrarDocumento?idDocumento=84754&seccion=/HOME/COLOMBIA/NOTICIAS>

²⁹ McLaren, Peter. Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales: CINDE, citado por Ana Myriam Pinto Blanco y Lucila Castro Quitora en Los modelos pedagógicos,
<http://www.ut.edu.co/idead/revista/7/modelos.htm>

En el enfoque que examinamos, el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad. Henry Giroux³⁰ considera que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Igualmente señala que la escuela se ha negado tradicionalmente a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación. Además, sostiene que los análisis de la Pedagogía Crítica ofrecen un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica, dentro de la amplia tradición humanística occidental.

1.2.7. Modelo Constructivista y enseñanza por procesos

El mundo en que vivimos, no es copia de alguna realidad externa, ni del mundo exterior extraemos conceptos y leyes. Nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos logrado procesar desde nuestras operaciones mentales.

“El Paradigma constructivista tiene como fin que el estudiante construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el profesor, en su rol de mediador, debe apoyar al estudiante para”:

- a. Aprender a pensar: Propiciar que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento
- b. Aprender sobre el pensar: Animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- c. Aprender sobre la base del pensar: Quiere decir, incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas³¹.

Las características sustantivas del modelo constructivista básicamente son:

1. “Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante: parte de las ideas y preconceptos de que el estudiante trae sobre el tema de la clase.
2. Anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines del tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que aprende.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia”³².

El constructivismo pedagógico plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Esto es, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto, el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos.

1.1.2.8. Modelo centrado en la enseñanza o en el aprendizaje?

³⁰ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Peidós, 1990

³¹ Casanueva Sáez, Patricio, Evaluación educacional formadora,. http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0078_evaluacion_educacional_formadora.htm

³² Ramírez Toledo, Antonio, **El Constructivismo Pedagógico, en** Paedagogium - Revista en Línea, 2007, http://www.paedagogium.com/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=32

En el centrado en la enseñanza, entendemos que la mayoría de los lectores del quehacer educativo son profesores interesados en reflexionar sobre temas educativos que les permitan mejorar su práctica cotidiana. Si son personas dedicadas, o al menos, interesadas en la docencia, esto nos lleva a una reflexión, sencilla, pero indispensable para poder continuar: ¿cuál es la esencia de nuestro trabajo?, es decir, ¿qué tendrá que suceder para que podamos afirmar que somos mejores maestros?

Al maestro se le exige, en nuestros días, una infinidad de características y competencias, que pueden desviar la atención sobre la esencia del trabajo mismo. Por ejemplo, es frecuente encontrar alumnos, padres de familia o incluso colegas que afirman con seguridad: "el maestro debe ser un amigo" o "el maestro es un facilitador". Podemos agregar muchas cosas que la sociedad opina que el maestro debe ser, y que se agolpan sobre su identidad presionándola y confundiéndola. Sin embargo, en esta acumulación de buenos propósitos, es frecuente perder el sentido mismo de la docencia.

Con frecuencia se piensa que la esencia del trabajo del docente, es *enseñar*. Podemos analizar esta concepción de modelo educativo en las actividades realizadas por el profesor y por el alumno.

Modelo pedagógico centrado en la enseñanza	
El profesor	El alumno
a. Explica los temas de clase	a. Atiende las explicaciones
b. Expone conocimientos	b. Adquiere conocimientos
c. Encarga tareas	c. Realiza tareas
d. Elabora exámenes	d. Prepara exámenes
e. Califica	e. Aprueba o reprueba

Fuente: Sergio Dávila Espinosa³³

En el centrado en el aprendizaje, se observa el contraste con el anterior. En la actualidad se impulsa un modelo educativo que se centre, no en el profesor, como en el modelo tradicional; tampoco en el estudiante como se llegó a proponer en algunas orientaciones de tipo activo. Hoy se busca centrar el modelo educativo en el aprendizaje mismo. El cual deberá ser perseguido y propiciado por el docente, implicando en ello todo su profesionalismo.

Las actividades del profesor y del estudiante, en este modelo, son diferentes, como se puede contrastar con el cuadro anterior.

Modelo pedagógico centrado en el aprendizaje	
El profesor	El estudiante
a. Diseña actividades de aprendizaje	a. Realiza actividades
b. Enseña a aprender	b. Construye su propio aprendizaje

³³ Dávila Espinosa, Sergio, El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

c. Evalúa	c. Se autoevalúa
-----------	------------------

Fuente: Sergio Dávila Espinoza³⁴

En este modelo, el papel del estudiante no es sólo activo, sino, podemos decir, que es *proactivo*.

Desde esta perspectiva, se puede entender una afirmación tajante y aparentemente paradójica:

*El trabajo del docente no es enseñar,
el trabajo del docente es propiciar que sus estudiantes aprendan.*

Como advierte Frida Díaz Barriga³⁵, la función del trabajo docente no puede reducirse, ni a la de simple transmisor de la información, ni a la del facilitador del aprendizaje. Antes bien, el docente se constituye en un *mediador* en el encuentro del estudiante con el conocimiento. En esta mediación, el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus estudiantes, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Esta afirmación nos permite reflexionar sobre la profesionalización del trabajo docente. Pareciera que el maestro es el único profesional que no siente obligación de rendir cuentas de sus resultados ante nadie; pero no es así. ¿Qué pensaríamos de un vendedor, que responsablemente se presente todos los días a trabajar, que sea amable y respetuoso con la clientela, pero que no logre vender nada o muy poco? ¿Por cuánto tiempo conservará su trabajo? El maestro está en situación semejante. Si concluye la asignatura desaprobando a gran cantidad de estudiantes, podrá sentirse orgulloso?³⁶

En la década de los 70's, Bruner propone el Aprendizaje por Descubrimiento, y las experiencias se orientaban a que los estudiantes construyan su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Así se privilegió el activismo y los experimentos dentro del aula. Ante tal llegada, se criticó severamente el modelo expositivo tradicional.

David P. Ausubel reconoció las bondades del aprendizaje por descubrimiento; pero se opuso a su aplicación irreflexiva. Pues el aprendizaje por descubrimiento tiene una desventaja: necesita más tiempo para la realización de actividades.

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe presentarse como opuesto al aprendizaje que resulta de una exposición (recepción), pues éste puede ser igualmente eficaz (en calidad) que aquél, si se dan ciertas características.

Así, el aprendizaje puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr en el alumno aprendizajes de calidad³⁷.

Frente al *Aprendizaje Memorístico*, Ausubel acuña la expresión *Aprendizaje Significativo*, cuyas características son:

- a. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante.
- b. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del estudiante por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- c. Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del estudiante, es decir, el estudiante *quiere* aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

³⁴ Dávila Espinoza, Sergio, El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

³⁵ Díaz Barriga, Frida, La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior, 1994, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206502.pdf>

³⁶ Dávila Espinoza, Sergio, El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

³⁷ Llamados por Ausubel *significativos*) o aprendizajes de baja calidad (*memorísticos o repetitivos*)

En contraste, el Aprendizaje Memorístico se caracteriza porque:

- a. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del estudiante.
- b. El estudiante no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- c. El estudiante *no quiere* aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor.

El Aprendizaje Significativo tiene las siguientes ventajas:

- a. Produce una retención más duradera de la información; modifica la estructura cognitiva del estudiante mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.
- b. Facilita relacionar los nuevos conocimientos con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva, se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- c. La nueva información, al relacionarse con la anterior y ser eminentemente reflexiva, perdurará más.
- d. Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante.
- e. Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del estudiante (conocimientos previos y la forma cómo éstos se organizan en la estructura cognitiva).

A pesar de estas ventajas, muchos estudiantes prefieren aprender en forma memorística, convencidos, por triste experiencia, que frecuentemente los profesores califican el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información.

1.1.2.9. Modelo del desarrollo integral

Respondiendo a las limitaciones que mostraban varios de los modelos presentados, en los campos de la Psicología y la Pedagogía, fueron apareciendo modelos que superan a los anteriores, y que se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico-social y crítica.

El paradigma del desarrollo integral que se propone, integra, dialécticamente, algunas de las precedentes concepciones, sobre la base de una **Didáctica Científico - Crítica**.

“Algunos de sus **principios** son:

- a. Una educación que tenga como centro a la persona, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- b. Un proceso educativo en el que el estudiante tenga el rol protagónico, con la orientación, guía y seguimiento del profesor.
- c. Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en competencias: conocimientos, capacidades y actitudes para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la *toma de decisiones* en una sociedad cambiante.
- d. Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista.
- e. Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la *cultura* social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

- f. Una educación que prepare a la persona para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

El modelo de desarrollo Integral, se caracteriza por un *clima* humanista, democrático, científico, dialógico; de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad personal, local, nacional y universal del hombre³⁸.

Aspectos del modelo tradicionalista y del humanista

Aspectos	Pedagogía tradicionalista	Pedagogía humanista
Concepción de la enseñanza	<p>a. Absolutización del aspecto externo</p> <p>b. Estandarización</p> <p>c. Métodos directivos y autoritarios</p>	<p>a. Énfasis en los componentes personales</p> <p>b. Flexibilidad</p> <p>c. Métodos no directivos, dinámicos y participativos</p>
Concepción del papel del maestro	<p>a. Ejecutor de directivas preestablecidas</p> <p>b. Limitación de la individualidad y creatividad</p> <p>c. Autoritario, rígido, controlador</p>	<p>a. Papel activo, creador, investigador y experimentador</p> <p>b. Estímulo a la individualidad</p> <p>c. Flexible, Espontáneo, orientador</p>
Concepción del papel del estudiante	<p>a. Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento</p> <p>b. Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal</p> <p>c. No implicado en el proceso</p>	<p>a. Sujeto activo, constructor del conocimiento</p> <p>b. Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios</p> <p>c. Implicación y compromiso</p>

Fuente: Alexander Luís Ortiz Ocaña,³⁹

A fin de lograr los objetivos de formación de los egresados, capaces de gestionar y dirigir procesos desde el ejercicio de su especialidad, con eficiencia y criterios de responsabilidad social, con estándares de calidad; se propone los siguientes ejes:

- 1) Fundamentos teórico-epistemológicos: Desarrollar una nueva conciencia crítica frente a sí mismo y su contexto sociocultural, en el que se desenvuelve como docente de educación superior.
- 2) Didáctica de la práctica docente: Conocer y diseñar recursos que permitan enriquecer la acción docente.

³⁸ Ortiz Ocaña, Alexander Luis, Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral, <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml>

³⁹ Ortiz Ocaña, Alexander Luis, Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral, <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.sht>

- 3) Planeación de la Actividad Docente: Generar experiencias de aprendizaje para la elaboración de instrumentos que faciliten la intervención educativa estructurada.
- 4) Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Conocer y desarrollar estrategias de intervención educativa a partir de las nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje.
- 5) Comunicación Educativa: Desarrollar e implementar habilidades de comunicación apoyándose en distintos medios que permiten llevar a cabo la acción docente de manera eficaz y eficiente, en modalidades presenciales y a distancia.
- 6) Creatividad en el proceso Enseñanza-Aprendizaje: Aplicar propuestas innovadoras que apoyen el desarrollo y calidad de la práctica docente.
- 7) Tecnología e innovación educativa: Implementar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.
- 8) Desarrollo humano: Reflexionar y participar activamente en la solución de necesidades personales como ser psicosocial.
- 9) Evaluación Educativa: Analizar los elementos que deben llevar a la toma de decisión para la evaluación del aprendizaje en el nivel superior.
- 10) Investigación Educativa: Elaborar investigación en el área de la educación superior.
- 11) Internacionalización de la Educación Superior: Reflexionar y participar en la planeación, gestión y cooperación científica, tecnológica y cultural para la internacionalización de la educación superior.
- 12) Computación educativa: Conocer y manejar los instrumentos computacionales como auxiliares en la acción docente.
13. Desarrollo de habilidades en segunda lengua: Desarrollar las habilidades para la comprensión de una segunda lengua.
- 14) Actualización y Formación en el Área Disciplinar: Analizar los elementos específicos de conocimientos generados en cada área disciplinar, así como formarse en la acción educativa de los mismos para ejercerlas dentro del salón de clase.

La Corporación Universitaria Empresarial de Salamanca, al abordar la “Teorización del Modelo Pedagógico Integracionista basado en la construcción colectiva del conocimiento en la acción”, sostiene que:

“Para formar Profesionales, creativos, innovadores, gestores, generadores de empleo y de cambio social, (como lo afirma nuestro PEI y nuestra misión), se hace necesario entonces, la construcción de un nuevo modelo pedagógico que potencialice al máximo las habilidades de los nuevos profesionales, que destaque la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden (contextualizándolos en la acción), que evite el fraccionamiento y propicie la integración de los conocimientos, que genere aprendizajes aplicables a situaciones complejas, que estimule, facilite y provoque la autonomía personal del estudiante, que exprese los currículos en competencias claramente identificables, que oriente los contenidos hacia la consecución de dichas competencias, que evalúe teniendo en cuenta el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia, que brinde al estudiante la participación en la construcción del conocimiento, que tenga en cuenta el contexto social de los estudiantes para el aprendizaje y en el que apliquen diversidad de metodologías, y materiales didácticos con orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, y simulación de situaciones de la vida real.

Como respuesta a todas las características anteriores, fue concebido el *modelo pedagógico integracionista basado en la construcción colectiva del conocimiento en la acción*, el cual pretende:

- 1) Construir colectivamente el conocimiento mediante el diálogo participativo de los estudiantes y profesores, teniendo en cuenta la contextualización social de su medio ambiente.

- 2) Basar los objetivos del aprendizaje de cada una de las asignaturas en la consecución de competencias *Interpretativas, Propositivas y Argumentativas*, que logren la interacción rápida de los profesionales en el sector productivo.
- 3) Democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la valoración de la voz, el pensamiento y las ideas de los estudiantes en el aula; expresiones que se entienden como voces, planteamientos entendidos como legítimos y verdaderos, claramente visibles, comprensibles y valorados por el profesor o la profesora que forma parte del proceso.
- 4) Tomar, asumir y aprovechar las experiencias y vivencias de cada individuo. En este sentido, debemos aceptar que la perspectiva del maestro no es la única posible, sino que cada persona trae su historia, su contexto social, sus experiencias y desde ellas expresa su opinión, indispensable para construir una pedagogía que responda a las realidades de nuestra sociedad, pues en ella se encuentran culturas, valores, memorias, experiencias, vivencias diferentes, significadas por cada uno de quienes participan, de manera también diferente, y esto se expresa en el lenguaje, en su forma de hablar, en su forma de narrar.
- 5) Brindarle espacios de creatividad y autonomía en los cuales el estudiante asuma sus propias conclusiones de un contexto particular y genere nuevas teorías y alternativas de pensamiento y accionar.
- 6) Accionar el aprendizaje, "aprendiendo-haciendo" y reflexionando y cuestionando permanentemente dicho aprendizaje. Esto es, contextualizando lo aprendido en diferentes escenarios de la vida real o de simulaciones de la misma.
- 7) Fomentar la actitud investigativa, concebida como una manera vivencial y práctica de aprender a través de la pregunta reflexiva en torno a múltiples interrogantes, fenómenos y situaciones.
- 8) Diseñar los contenidos temáticos y de los currículos jerarquizados, partiendo de los conocimientos simples hacia los complejos siempre en la búsqueda de la obtención de competencias .
- 9) Adecuar los currículos a las necesidades del entorno social para que la Institución se constituya en agente de cambio social y a constituirse como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común.
- 10) Fomentar la Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los currículos para poder integrar el conocimiento y lograr con ello la integralidad de los profesionales.
- 11) Concebir el acto de aprendizaje como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de nuevos y cada vez más amplios esquemas de conocimiento. Es decir, se aprende a aprender.
- 12) Interrelacionar y juntar los aportes de estudiantes y profesores junto con los aportes de los contenidos .
- 13) Fomentar con el ejemplo y las vivencias los principios filosóficos Institucionales y los valores de los nuevos ciudadanos del mundo, valores y principios que deben ser producto de la práctica diaria y los cuales son innegociables.
- 14) Fomentar el aprendizaje autónomo del Estudiante, brindándole la dosis de trabajo y los diferentes escenarios para lograrlo.
- 15) Expresar los programas en créditos académicos y operacionalizar los mismos para fomentar el trabajo autónomo del estudiante.
- 16) Evaluar las competencias que se adquirieron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mas no el proceso mismo.
- 17) Capacitar al Docente en la evaluación problémica.
- 18) El Rol del maestro, en este modelo, es insustituible, el maestro se convierte en la llave que abre al estudiante la puerta del conocimiento. Su forma de escuchar, de atender, de

preguntar, de acoger, de crear y proponer las condiciones del aprendizaje; es un trabajo pedagógico que requiere de gran disposición profesional y que se construye a través de un proceso de capacitación y evaluación permanente.

- 19) La evaluación debe basarse en competencias y debe obedecer a un proceso que contenga : a) Diagnóstico, b) Diálogo, c) Comprensión, d) retroalimentación y d) aprendizaje recíproco, pues se pretende evaluar no sólo las competencias adquiridas por el estudiante, sino también verificar si las pedagogías usadas son adecuadas, claras, pertinentes, significativas y relevantes.
- 20) Buscar, en la identificación de las competencias a lograr, abarcar los 4 pilares de la educación recomendados por la UNESCO:
 - a) *APRENDER A CONOCER*: Concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrecen a lo largo de la vida.
 - b) *APRENDER A HACER*: Adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
 - c) *APRENDER A VIVIR JUNTOS*: Realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
 - d) *APRENDER A SER*: Actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca, en mejor forma, la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo⁴⁰.

1.1.2.10. Propuesta del modelo para la U. C. S. M. ?

La construcción y operacionalización de un *modelo pedagógico y didáctico* requiere de fundamentos, que permitan, por medio de programas estratégicos, el mantenimiento de la calidad institucional, sobre todo en los procesos formativos de los programas educativos.

El modelo pedagógico que se propone en este documento se construye día a día en el ***ethos universitario*** para responder a las necesidades educativas concretas de nuestra institución.

Al formular esta propuesta se pretende facilitar el *diálogo pedagógico*, entre los principales actores, para el logro de una operación coherente del Modelo Pedagógico.

El ejercicio de formular un modelo para la Universidad Católica de Santa María, requiere considerar los siguientes factores:

- a. Establecer las respectivas precisiones conceptuales respecto a la educación presencial y virtual, considerando los avances de la tecnología, desde una perspectiva fundamentalmente institucional.
- b. Explicitar y hacer evidentes políticas institucionales que promuevan el uso y la incorporación de las Tecnologías Informáticas con profundo sentido educativo y menos administrativo.
- c. Adquisición de recursos tecnológicos apropiados para el fortalecimiento de la Universidad como apoyo a la modalidad presencial y acentuado crecimiento virtual.

⁴⁰ Corporación universitaria empresarial de salamanca Teorización del modelo pedagógico integracionista basado en La construcción colectiva del conocimiento en la acción.
(<http://www.cunivemsa.edu.co/institucional/modelo.pdf>)

- d. Apertura hacia una cultura teleinformática que promueva y facilite el acceso a la tecnología a toda la comunidad institucional; que rompa la resistencia, en ocasiones directa y en otras camuflada, por parte de algunas unidades académicas y docentes frente a la incorporación de las Tecnologías Teleinformáticas; que garantice la continuidad en los procesos de capacitación y formación (permanentes y pertinentes) con la ayuda de los procesos de autoevaluación.
- e. Unificación de un mismo lenguaje así como su apropiación y expansión; los lenguajes técnico y tecnológico, sin que sean menos importantes, no deben ser los únicos utilizados o, por lo menos, de los que se esperen mayores planteamientos. Otros, como el pedagógico y educativo católico en relación a éstos, deben ser protagonistas más activos.
- f. Formulación de un plan de acción que involucre, además, la Investigación sobre la Educación cristiana para la Virtualidad que comprometa la participación de grupos interdisciplinarios de trabajo tanto institucionales como interinstitucionales.

Según Ma. Teresa Martínez Almanza, Socorro Aguayo Ceballos y Claudia Urista Artolozaga “el modelo pedagógico o praxis educativa...indica la forma en que debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje... determinado por las características del perfil de egreso...el cual define al profesionista como un individuo con capacidad de aprendizaje para toda la vida, con valores y conocimientos básicos, integrales y humanísticos...adoptando un proceso educativo centrado en el aprendizaje por descubrimiento y de corte constructivista”⁴¹.

Así, la estructura del modelo pedagógico renovador debe sustentarse en cinco componentes: pedagógico, socio-afectivo, tecnológico, curricular e investigativo⁴², los cuales permiten centrar los esfuerzos en áreas educativas tan vitales como: la identificación y solución de problemas, la formación en el afecto, la tolerancia, la convivencia, el desarrollo de habilidades comunicativas tanto en español como en lenguas extranjeras, comportamiento cívico, cuidado del medio ambiente, responsabilidad social, perseverancia y búsqueda social de éxito.

De los componentes referidos:

- a. El componente *pedagógico*, en su dimensión cognoscitiva, debe propiciar un alto nivel de reflexión y busca que el estudiante participe en la consecución del aprendizaje. Se fomenta las megahabilidades del pensamiento y del afecto. La intención es producir intervenciones pedagógicas significativas orientadas al desarrollo intelectual del estudiante⁴³.
- b. El componente pedagógico socioafectivo Son fundamentales las técnicas de motivación para el manejo de las agendas personales de los estudiantes que muchas veces no coinciden con las de los educadores. No basta el enfoque cognitivo, por muy adecuada y efectiva que sea la metodología implementada.
- c. El componente *curricular* debe ser una red de conceptos, habilidades, valores y destrezas en construcción, guiada por el principio de integración, con base en varias posibilidades del proceso de integración de áreas. La operatividad de este principio integrador se hace a través de la construcción de núcleos curriculares y de proyectos, intensificando áreas críticas, como las ciencias, el inglés y los estudios sociales.

Los objetivos educativos pueden ser alcanzados por los estudiantes en momentos distintos, en secuencias diferentes, y también con procesos cognitivos, contenidos o información

⁴¹ Martínez Almanza, Ma. Teresa, Socorro Aguayo Ceballos y Claudia Urista Artolozaga, Curso Introductorio al Modelo Educativo, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2004, http://www.uacj.mx/ICSA/PIME/Imagenes/alumnos/Curso_CIME.pdf

⁴² Restrepo, B., El Currículo en el Colegio Piloto de Futuro. Medellín: EDÚCAME, 1995

⁴³ Batista, E., A. Polanco y D. Posada, El maestro como factor de la calidad de la educación, Medellín: Universidad de Antioquia, 1997

diferentes. La evaluación centrada en la calificación (cualitativa o cuantitativa) limita la creatividad para la innovación y la libertad para aprender y enseñar.

Para los procesos de aprendizaje y el modelo de evaluación es preciso que el software educativo asocie características como la interactividad (que el estudiante esté activo todo el tiempo y controle su propio proceso de aprendizaje); motivación (para que el estudiante mantenga el interés constante); respuestas inmediatas y mensajes de adecuación de las respuestas dadas o de corrección o información adicional oportuna; información en tiempo real al profesor y al alumno sobre el progreso de éste, del grupo o parte de él.

Al iniciar cada núcleo curricular, asignatura, proyecto, unidad o tema, el profesor y el estudiante evalúan el nivel inicial de competencias, destrezas y actitudes requeridas para la obtención exitosa de las nuevas metas. Se determinan acciones, responsabilidades y tiempos para alcanzar los logros. Los objetivos educativos son adaptados a las necesidades, agendas personales e intereses variados de los estudiantes.

- d. Componente *tecnológico*, es eje de transformaciones metodológicas y de modernización del aprendizaje; es un componente crítico en la innovación. El maestro debe promover, en el estudiante, el manejo de la búsqueda, selección, elaboración y circulación de la información, utilizando la alta tecnología informática al alcance de la educación.

Los sistemas, equipos y recursos audiovisuales deben apoyar las tareas de enseñar y de aprender: aulas inteligentes, con computadores en red y apoyos multimediales; Internet, un complemento perfecto para ampliar publicaciones en CD, libros y enciclopedias, laboratorios electrónicos de idiomas y de simulación, correo electrónico (e-mail), forman parte de este entorno tecnológico.

- e. Componente *investigativo*. Aquí, el hilo conductor del proyecto innovador es el educador. En sus manos del educador, la intencionalidad del cambio se materializa o muere. Por ello, debe enfrentarse el cambio de mentalidad y de desempeño del docente, pues es el responsable de implementar la transformación de la educación. Una capacitación-acción basada en productos, se hace indispensable⁴⁴.

Propuesta de principios para el modelo pedagógico de la UCSM.

Principios	Descripción
Comunicación	Interactividad en la dimensión comunicativa y social. A fin crear espacios de producción y socialización del conocimiento, por medio de la mediación de otros, de artefactos culturales y de procesos de metacomunicación.
Colaboración	El aprendizaje grupal propicia la socialización. Las características de la colaboración son: interdependencia, producción colectiva, mediación interpersonal e intrapersonal y la coevaluación..
Constructividad	Procesamiento activo de la información a través de procesos de pensamiento en estructuras básicas o esquemas para la construcción del aprendizaje o del conocimiento.
Significatividad	Relación sustancial e integradora entre el contenido del aprendizaje y los conocimientos previos. El estudiante como protagonista del aprendizaje.
Creatividad	Las características de la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje son: la diversificación, flexibilidad, transferencia, detección de problemas potenciales, aplicación en diferentes contextos e innovación.

⁴⁴ Batista J. Enrique E., Ph. D, El colegio piloto de futuro de Medellín: una innovación educativa, <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/131M.html>

Autogestión	Generación de respuestas creativas ante el medio ambiente para obtener algo nuevo y significativo.
Integración	Relación interactiva entre las disciplinas e interrelaciones múltiples aspectos de la realidad. Dominio de paradigmas científicos, aprendizaje de varias disciplinas y visión integradora del campo profesional.

Principios	Precisión
Comunicación	Interactividad. · Expresión. · Instrucción. · Mediación · Metacomunicación
Colaboración	· Interdependencia · Producción Colectiva · Mediación Interpersonal e Intrapersonal · Coevaluación
Constructividad	Deconstrucción · Reconstrucción. · Construcción. · Desarrollo cognoscitivo. · Pensamiento dialéctico. · Pensamiento crítico
Significatividad	Procesamiento activo de la información · Estructura y organización conceptual · Problematización · Generalización · Proyección.
Creatividad	Diversificación. · Flexibilidad. · Transferencia. · Detección de problemas potenciales. · Aplicación en diferentes contextos. · Innovación.
Autogestión	Autoconocimiento · Autoevaluación.
Integración	Correlación disciplinaria. · Unificación interdisciplinaria. · Organización transdisciplinaria. · Equilibrio teoría – práctica. · Educación integral.

MODELOS PEDAGOGICOS

1)Modelo directivo	2) Modelo de desarrollo cognitivo	3) Modelo crítico	4)Modelo operativo	5) Modelo dialógico
Filosofía racionalista	Constructivista	Humanista; empirista	Positivista	Búsqueda de sentido
Énfasis Acumulación de contenidos o información	Desarrollo de estrategias pedagógicas	Relaciones interpersonales	Planeación y programación del aprendizaje	Desarrollo del Potencial Humano
Objetivo Instrucción	Desarrollo de habilidades del pensamiento	Motivación en el aprendizaje	Alcanzar metas de aprendizaje	Formación integral
Tipo de aprendizaje Repetitivo	Aprender a aprender	Contextualizado	Aprender haciendo	Aprender a trascender
Currículo Rígido y generalizante	Flexible	Contenidos problémicos	Secuencializado; Técnico; por Objetivos	Integral y flexible
Didáctica Magistral	Diversidad de escenarios pedagógicos y estilos de aprendizaje	Trabajo en grupo; experiencias de aprendizaje	Demostraciones, ejercicios, talleres, aplicaciones, simulaciones	Participativa
Resultado Fortalece memoria	Fortalece el pensamiento lógico, y promueve inteligencias múltiples	Capacidad de interpretación	Fortalece capacidad lógica, evaluativo y psicomotriz	Comunidad de enseñanza-aprendizaje
Evaluación Cuantitativa	Por procesos	Cualitativa	Por objetivos	Integral

(Miguel Chajin Florez, Elementos para la construcción de una pedagogía dialógica,⁴⁵

⁴⁵ Chajin Florez, Miguel, Elementos para la construcción de una pedagogía dialogica, <http://www.uninorte.edu.co/observatorio/upload/ELEMENTOS%20PARA%20LA%20CONSTRUCCION%20DE%20UNA%20PEDA%204.doc>

2. MODELOS EDUCATIVOS

El mundo es un proyecto inacabado, extendido en el tiempo, una realidad dinámica y dispereja, mezcla de orden y de caos, sustancialmente abierta hacia el futuro. No cumple un designio, sino lo busca, no se ajusta a leyes invariables sino las crea y recrea con una sabiduría que parece gozarse en la indeterminación. Pablo Latapí

Al amparo de lo anterior, entendemos por modelo educativo el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción de las funciones académicas para la formación de las personas.

A través del modelo educativo, se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad; pero desde una visión de la misma, de la cultura, de los valores y principios, de una concepción del hombre y de su inserción en las distintas dimensiones de la vida. El modelo constituye el elemento de referencia para el sistema curricular a través del cual se articula el proceso formativo.

“El Modelo Educativo de la Universidad Europea de Madrid constituye el conjunto de pautas de actuación docente capaz de dar respuesta efectiva a las necesidades formativas de nuestra sociedad, y en las que, de manera clara, se plasman las claves de la más alta calidad académica. Las bases de este modelo son:

- a. Dar respuesta a las demandas sociales, tanto en el sentido de la capitalización intelectual de la sociedad, como de satisfacer las necesidades de los empleadores.
- b. El alumno y el aprendizaje que éste debe adquirir son el centro del modelo.
- c. La práctica, en el contexto del aula, de las clínicas y de las empresas, son una dimensión esencial del aprendizaje de nuestros alumnos.
- d. El modelo está perfectamente adaptado a la filosofía establecida en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.
- e. Este modelo educativo supone una alternativa de mayor calidad que los modelos tradicionales de la Universidad española, desde el momento en que incorpora elementos como el desarrollo de competencias y el desarrollo de valores éticos, yendo más allá de la mera orientación al aprendizaje estrictamente vinculado al conocimiento específico de cada área.

Los elementos que incorpora el modelo educativo son los siguientes:

- a. El desarrollo del conocimiento específico de cada área.
- b. La adquisición de competencias personales y profesionales.
- c. El fomento de valores y actitudes éticas

Para poder llevar a cabo una enseñanza integral de este tipo es necesario incorporar unas líneas estratégicas que orienten la actuación de los profesionales de la UEM:

- a. La atención personalizada.
- b. La incorporación de metodologías docentes innovadoras.
- c. El aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje internacional que ofrece la red de universidades en que la UEM se integra.
- d. Y la mejora continua apoyada en el establecimiento de un sistema de calidad capaz de determinar expectativas y niveles de satisfacción de los distintos grupos de interés⁴⁶.

⁴⁶ Universidad Europea de Madrid, <http://www.uem.es/acerca-uem/modelo-educativo/>

“Los modelos educativos (leemos en ¿Qué es un modelo educativo? del Centro de Asesoría pedagógica) son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudio; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios”⁴⁷.

Según Sergio Paz Huicochea, “el modelo consiste en la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones. Para lograr tal organización, se especifican:

- a. Sus fines últimos (filosofía),
- b. Su ordenamiento interno (teoría),
- c. Su orientación práctica (política) y
- d. Su puesta en operación (proceso y práctica educativos)”⁴⁸.

Ello significa que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar, de forma clara y sintética, las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien, los componentes de una de sus partes.

Son pues, como señala Antonio Gago Huguet, “una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje”⁴⁹.

Entonces, se hace necesario formular algunos interrogantes: ¿Podemos tener un modelo que describa el tipo de educación que ofrecemos?, ¿es posible que algo tan complejo como el servicio educativo que nuestra Institución ofrece, pueda ser esquematizado? ¿Es posible representar de manera simplificada dicho fenómeno y con ello mejorar su comprensión?

La respuesta es afirmativa, pues tratar de aprehender la realidad educativa hasta su último detalle es imposible; pero ello no es lo que se quiere. Lo que se pretende es el precisar los componentes esenciales del fenómeno, hacerlos explícitos, delimitarlos, destacar sus relaciones y sus implicaciones para que cada institución, cada unidad académica, cada docente tengan un marco que facilite la toma de decisiones y favorezca el cumplimiento de los fines últimos que se pretenden.

Teniendo como base las necesidades detectadas en las demandas de la sociedad, se concibe entonces el modelo educativo como una guía básica del trabajo académico y de las funciones sustantivas que en él se realizan.

Por ello, la Universidad de Bío-Bío, muy emparentada con los movimientos académicos que se desarrollan en la Unión Europea, considera el modelo educativo como “una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso educacional. Sirve de guía para la acción: su función principal consiste en proponer líneas de actuación prácticas en un contexto específico. En este sentido es prescriptivo- normativo.

Los modelos educativos se pueden clasificar en tres:

Modelos *teóricos*: son formulaciones basadas en la elaboración de teóricos de diferentes corrientes del aprendizaje (ejemplo: constructivismo social) y de las teorías curriculares (teorías: técnica, práctica y crítica).

Modelos *básicos* de intervención: se fundamentan en un marco teórico y definen las estrategias de actuación.

⁴⁷ Centro de Asesoría Pedagógica, ¿Qué Es Un Modelo Educativo?, <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>

⁴⁸ Paz Huicochea, Sergio, Modelo educativo (CONALTE), <http://www.cnep.org.mx/Informacion/resenas/conalte.htm>

⁴⁹ Centro de Asesoría Pedagógica”, ¿Qué Es Un Modelo Educativo?, <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>

Modelos *organizativos*: Es la forma de organizar el proceso educativo en un contexto determinado, en base a postulados teóricos, y cuya concreción práctica suele ser la combinación de varios modelos básicos.⁵⁰

En líneas semejantes, el Consejo Nacional Técnico (CONALTE) manifiesta que en el modelo educativo es donde “nacen las acciones que serán el fundamento de apoyo para los nuevos planteamientos educativos que conduzcan a la modernización educativa; dentro de los retos planteados encontramos el de mejorar la calidad educativa, objetivo que se impone como una prioridad fundamental. Dentro de estos aspectos encontramos tres implicados en la mejora de la calidad:

- a. La atención pedagógica que responda a una metodología activa en donde el estudiante tenga una intensa participación.
- b. Los aspectos técnico pedagógicos, donde el docente deberá tomar conciencia de que la calidad depende en buena medida de las orientaciones y planes de trabajo que oferta el maestro.
- c. Que la calidad depende también de los espacios en que se da el aprendizaje, los materiales, instrumentos y equipos disponibles.⁵¹

Para CETYS Universidad, “todo modelo educativo se constituye de tres componentes esenciales: *principios filosóficos*, que determinan un concepto de educación y de ser humano. Los *principios pedagógicos*, que establecen las formas que se deben manifestar en un proceso educativo determinado; los *matices, enfoques o estrategias generales*, de los cuales se desprenderán acciones específicas para darle congruencia tanto a los principios filosóficos como a los principios pedagógicos”.⁵²

- a. Los principios Filosóficos: determinan el tipo de persona que se quiere formar. En este caso se dimensiona la educación como un proceso claramente intencionado hacia la formación integral y está explícita y detallada en la Misión del *Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales (CETYS)*.
- b. Principios Pedagógicos: Definen la forma en que se realiza el proceso educativo:
 - a) Saber (aprender conocimientos).
 - b) Aprender a hacer (aprender habilidades y destrezas)
 - c) Aprender a aprender.
 - d) Aprender a convivir.
 - e) Aprender a SER y a BIENSER.
- c. Matices de la Educación CETYS

Los elementos distintivos que CETYS pretende impulsar más fuertemente en un periodo determinado y su principal punto de referencia son tanto la filosofía institucional como los principios pedagógicos.

- a. Humanismo y valores.
- b. Desarrollo de habilidades y destrezas.
- c. Actitud emprendedora.
- d. Cultura de la investigación.
- e. Cultura de la información.

⁵⁰ Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, 2005, http://www.face.ubiobio.cl/webfile/media/45/reglamentos/Propuesta_Modelo_Educativo.doc

⁵¹ Calidad educativa, Revista de Educación del Estado de Jalisco, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/24/Educacion%20No%2024%20.pdf>

⁵² http://www.cetys.mx/plan2010_modelo.html

- f. Vinculación laboral.
- g. Mejora continua.
- h. Internacionalización.⁵³

El modelo educativo busca fortalecer la educación a través de un nuevo patrón educativo que permita formar hombres integrales, ciudadanos modernos, constructores de una ciudad portadora de valores como el respeto por la vida, amor al trabajo y capaces de dirigir su vida productiva; pues se pretende, entre otros:

- a. Mejorar de la calidad de la educación y crear las condiciones para la capacitación del maestro y del educando.
- b. Adecuar el sistema educativo a las necesidades reales socio - culturales de la Institución y de la región, ajustando los contenidos curriculares con metodologías y tecnologías de la información, promotoras de equidad social y de mejor aprendizaje.
- c. Mejorar la calidad de la infraestructura educativa y fortalecer el desarrollo científico y tecnológico.
- d. Mejorar la equidad del sistema educativo, facilitando el acceso y la permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos en la educación básica.

En esta perspectiva, se alcanzará el mejoramiento de la cobertura, la eficiencia, la calidad y la equidad educativas, pero no a partir de los mismos esquemas convencionales, sino mediante un modelo educativo

Con mucha razón Enrique E. Batista sostiene que “el modelo de los Colegios Pilotos de Futuro (CPF) tiene, entre sus fines, los siguientes:

- a. Transformar los elementos vitales de la estructura y organización escolares.
- b. Mejorar los procesos pedagógicos vigentes, caracterizados por su atraso, ineficiencia e improductividad social.
- c. Promover en los estudiantes la capacidad crítica, el pensamiento innovador y el aprendizaje continuo con adaptabilidad constante.
- d. Constituir centros de excelencia educativa en donde, mediante el uso de los más avanzados recursos tecnológicos probados ya como eficaces, se alcance un aprendizaje más duradero.
- e. Hacer uso intensivo de los sistemas de información, la multimedia, Internet, el libro electrónico y otras tecnologías interactivas, como mecanismos para incrementar la pertinencia y la actualidad en la formación de los jóvenes.
- f. Posibilitar la aplicación de la tecnología de la información a los procesos de aprendizaje, de una manera real. El CPF posibilita el acceso a la información, con apoyo en las nuevas tecnologías.
- g. Reorientar el papel del maestro, a pesar de los asombrosos desarrollos tecnológicos, los CPF consideran al buen maestro como imprescindible. Este readquiere su importancia e influencia. Las aulas inteligentes y demás recursos tecnológicos se conciben como elementos interactuantes con la estrategia pedagógica y coadyuvantes al éxito del educador.
- h. Propiciar, con la calidad de una innovación educativa contemporánea, la formación de maestros y estudiantes para el cambio personal y actitudinal, en sus roles, deberes y obligaciones.
- i. Valorar las experiencias didácticas que generan saber, entre alumnos y maestros, conformando un sistema educativo equitativo, en donde el aprendizaje para la vida es pilar fundamental.

⁵³ Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales ‘CETYS’ Universidad, Bajo California - México, <http://www.ens.cetys.mx/exalumnos/modelo.htm>

- j. Incorporar un modelo de gestión que apoye las estrategias pedagógicas, tecnológicas y afectivas que buscan habilitar al maestro para un desempeño humano, dinámico, interactivo, actualizado y renovado.
- k. Procurar un equipamiento básico, actualizado y operativo que permita la conducción de procesos académicos sistemáticos, formativos y dinámicos, acorde con los avances científicos, tecnológicos y sociales.
- l. Incorporar, paralelamente a la provisión de nuevas formas de comunicación y de acceso a la información, modelos y procesos pedagógicos vigentes, que centrados en la formación de la persona, conlleven a la estructuración de un estudiante, orgulloso de su cultura, y consciente de la dimensión ética de los valores, que ello implica.
- m. Innovar en el seguimiento, evaluación y promoción del estudiante. El modelo incita a la flexibilidad para que los estudiantes avancen a distintos ritmos, niveles, y en diferentes áreas de formación.
- n. En este modelo estudiantes y profesores tienen perfiles que corresponden a la innovación⁵⁴.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas manifiesta que su modelo educativo “es actual, dinámico, flexible, móvil y pedagógicamente centrado en el aprendizaje, lo que permite al alumno aprender a aprender. Además, aprende de su entorno en base a procesos y trabaja colaborativamente en equipos, considerando al conocimiento y al capital humano como los activos más importantes de la organización....

La Dirección de Desarrollo Académico de la UAT, en el campo pedagógico, asume el compromiso de apoyar en la formación y actualización de los profesores universitarios para que logren las expectativas humanas, pedagógicas y profesionales que les demanda Modelo Educativo 2006-2010:

- a. Estar centrado en el estudiante y en el aprendizaje significativo, incorporando el desarrollo de estrategias cognitivas.
- b. Permitir que los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas para mejorar el trabajo y adaptarse a un mundo en cambio permanente.
- c. Permitir la integración del conocimiento, posibilita mayor retención y transferencia del conocimiento así como la motivación del estudiante.
- d. Desarrollar habilidades de relación interpersonal y de trabajo en equipo colaborativo para la investigación.
- e. Insistir en la adquisición de conceptos y procedimientos y no en memorización con propósitos inmediatos.
- f. Estimular la capacidad para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos.
- g. Promover la evaluación formativa, que permita identificar y corregir errores, así como asegurar el alcance de las metas de estudiantes.
- h. Crear nuevos escenarios de aprendizaje y promover el trabajo interdisciplinario. Su diseño es flexible y busca una amplia participación de estudiantes.

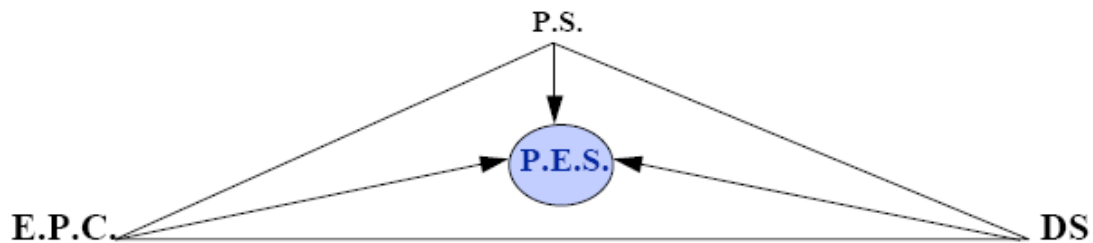
Asumimos un compromiso permanente con la innovación y el cambio a través de:

- a. Actualizar a los docentes en el campo humano, pedagógico y disciplinar
- b. Evaluar del desempeño docente.
- c. Incentivar la habilitación y certificación académica de los profesores.
- d. Impulsar la integración y funcionamiento de las Academias⁵⁵.

⁵⁴ Batista J., Enrique E., Ph. D, El colegio piloto de futuro de Medellín: una innovación educativa, <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/131M.html>

El modelo educativo debe permitir que los egresados sean profesionales con cualidades y hábitos para enfrentar los retos de la globalización como: Conocimiento de la Cultura, Manejo de la Información en una Sociedad Informatizada, Habilidades Gerenciales y Dominio de Idiomas, con experiencia profesional antes de concluir sus estudios y con una formación integral y en valores que les permita alcanzar su máxima perfección posible.

Para lograr esto último, entendemos que Hugo Hernando Andrade Sosa y Carlos Arturo Parra Ortega nos apoyan al afirmar que “el modelo educativo se describe mediante un sistema que integra fundamentalmente aportes de tres componentes: el Pensamiento de Sistemas (P.S.), el Enfoque Pedagógico Constructivista (E.P.C.) y la Dinámica de Sistemas (D.S.) como metodología guía para la explicación y representación de la estructura y dinámica de los objetos de estudio. La integración de estos tres componentes se da en el escenario de la Práctica Educativa Sistémica (P.E.S.), la cual a su vez se desenvuelve matizada por el contexto cultural en el cual se desarrolla, contexto que podría constituirse en el cuarto elemento del modelo . La siguiente figura triangular esquematiza este sistema, la inclusión del cuarto elemento sugeriría una representación piramidal”⁵⁶.



Fuente: Hugo Hernando Andrade Sosa y Carlos Arturo Parra Ortega

1.2.1. Algunos tipos de modelos

1.2.1.1. Modelo tradicional. “Este tipo de modelo educativo se refiere principalmente a la elaboración de un programa o programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios. Muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de estudiantes”⁵⁷.

El esquema es muy sencillo. En él destacan los cuatro elementos siguientes: el profesor, el método, el estudiante y la información.

Los contenidos se presentan como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De esta manera, algunos profesores desarrollan más unos temas que otros, creando, por ende, distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

⁵⁵ Universidad Autónoma de Tamaulipas, México,

<http://portal.uat.edu.mx/desarrollo/modeloeducativo.htm>

⁵⁶ Andrade Sosa, Hugo Hernando y Carlos Arturo Parra Ortega, Esbozo de una propuesta de modelo educativo centrado en los procesos de pensamiento, IV Congreso RIBIE, Brasilia 1998,

<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20034242121183.PDF>

⁵⁷ De Santiago Montoya, Laura Elena y José Iván Ramos Salazar, Aplicación del nuevo modelo educativo basado en competencias en los maestros de la facultad de contaduría y administración (Tesina), Chiguagua, 2006,

<http://comunidad.uach.mx/rarroyo/tesis/competenciasFCAprMaestros.pdf>

Dicho modelo muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación y, aunque se lo tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones, no refleja un momento de desarrollo social.

1.2.1.2. Modelo de Ralph Tyler. “Tyler, considerado el padre de la evaluación educacional, desarrolló el primer método de evaluación del currículo. El modelo educativo que Tyler propone presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos, los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios, ya que determinan, de una manera u otra, el funcionamiento de las otras partes del programa”⁵⁸.

La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base los objetivos, cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información.

Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con diversas acciones por realizar; dichos objetivos se relacionan y se estructuran lógicamente formando unidades, éstas, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo y forman un programa de estudios.

La información, así estructurada, permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesorado y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del profesor, las del estudiante, la extensión, la profundidad y el tiempo dedicado a cada objetivo están acordados previamente en el programa de estudios.

Se facilita la planeación didáctica dado que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito y el docente sólo necesita hacer un análisis cuidadoso del programa o, en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios.

1.2.1.3. Modelo de Popham-Baker. “Este modelo se refiere particularmente a la sistematización de la enseñanza; hace una comparación entre el trabajo de un científico y el trabajo de un profesor. La comparación estriba en que el científico tiene un conjunto de hipótesis como punto de partida, selecciona una serie de instrumentos para comprobar su veracidad, con los instrumentos seleccionados somete las hipótesis a experimentación y evalúa los resultados obtenidos”⁵⁹.

El docente parte de una serie de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos, los métodos y técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase, y evalúa los resultados obtenidos.

En este contexto, los niveles de rigor, precisión y conceptualización distan mucho entre un científico y un docente. Sin embargo, la propuesta de Popham-Baker es que en uno y otro hay sistematización en el trabajo que se realiza, un conjunto de elementos a probar, y la evaluación de resultados; esto es, cada elemento ocupa un lugar dentro de una secuencia formando un sistema que tiene una entrada y una salida de productos o resultados, los cuales se modifican mediante un proceso.

A diferencia del modelo de Tyler, este modelo incorpora una evaluación previa de los objetivos de aprendizaje, la cual permite conocer el estado inicial de los estudiantes frente a los objetivos. Los resultados de la evaluación previa se comparan con los resultados de la evaluación final; de esta manera puede registrarse y compararse el grado de avance en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2.1.4. Modelo de Roberto Mager. “Este modelo permite a los docentes conocer en detalle una parte importante de los programas: los objetivos. Los objetivos pueden ser generales, particulares (también llamados intermedios) y específicos (también conocidos con el nombre

⁵⁸ Centro de Asesoría Pedagógica, ¿Qué Es Un Modelo educativo?, <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>

⁵⁹ De Santiago Montoya, Laura Elena y José Iván Ramos Slazar, Aplicación del nuevo modelo educativo basado en competencias en los maestros de la facultad de contaduría y administración (Tesina), Chiguagua, 2006, <http://comunidad.uach.mx/rarroyo/tesis/competenciasFCAporMaestros.pdf>

de operacionales). Los objetivos han sido estudiados por diversos autores y por consiguiente han surgido distintas nomenclaturas o terminologías. En este modelo se hace referencia a los objetivos específicos, es decir, con los que comúnmente opera el profesor en el salón de clase y los que están a la base de su planeación didáctica”⁶⁰.

Habitualmente, en un programa de estudios, los objetivos específicos se presentan redactados, sin hacer mención a cada una de sus partes, para evitar la pérdida de significado o de sentido en el profesor. Es frecuente que los profesores lean rápidamente los objetivos específicos y no tomen en cuenta todas las acciones y partes que se mencionan en ellos; esto trae como consecuencia que no se distinga con claridad cómo enseñar y evaluar adecuadamente los objetivos. Esta situación impide que se alcancen óptimamente las acciones y los niveles de ejecución que los objetivos demandan.

Las partes que integran un objetivo específico son: 1) Presentación, referida a quién efectuará la conducta solicitada; 2) Conducta, referida al comportamiento o acción que realiza el estudiante o el participante; 3) Contenido, indica el tema o subtema mediante el cual se logrará el objetivo; 4) Condiciones, indica las circunstancias particulares en que la conducta debe manifestarse, y 5) Eficacia, menciona el criterio de aceptabilidad de la conducta, es decir, se hace explícito el nivel o grado de complejidad en que la conducta debe darse.

1.2.1.5. Modelo de Hilda Taba. “Sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos que ya se han revisado. Uno de los aportes que presenta es la organización de contenido y las actividades de aprendizaje. El contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica. Dicha organización permitirá al docente presentar la información a los alumnos de lo simple a lo complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, etcétera, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento”⁶¹.

Así, la organización de las actividades es un factor de mejora en el aprendizaje. Los objetivos son presentados por los profesores a los estudiantes mediante una gama de actividades precisamente secuenciadas, considerando cuáles han de ser alcanzados de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas.

Las actividades de los profesores y de los estudiantes deben diferenciarse con claridad y ser equilibradas, de tal manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos.

Hilda Taba propone a los docentes las partes más importantes de un programa y, a su vez, les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas con organización de contenidos y actividades creativas, precisas y eficientes.

1.2.1.6. Modelo basado en competencias. Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Australia y hoy, toda Europa, están operando modelos de educación basada en competencias, que es aplicable fundamentalmente para técnicos profesionales, con serias dificultades en el nivel superior

Según Gutiérrez y Rodríguez⁶², este modelo de educación está alcanzando todos los niveles, incluyendo las instituciones de educación superior. Pues resulta incongruente hablar de las competencias de los recursos humanos que se insertan en el sector productivo,

⁶⁰ Centro de Asesoría Pedagógica, ¿Qué Es Un Modelo educativo?,

<http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>

⁶¹ de Santiago Montoya, Laura Elena y José Iván Ramos Slazar, Aplicación del nuevo modelo educativo basado en competencias en los maestros de la facultad de contaduría y administración (Tesina), Chiguagua, 2006,

<http://comunidad.uach.mx/rarroyo/tesis/competenciasFCAporMaestros.pdf>

⁶² Gutiérrez Barba, Blanca Estela y Luis Mauricio Rodríguez Salazar, Formación basada en competencias, 1997

desconociendo las competencias de los recursos humanos (docentes) que contribuyen a la formación de esos profesionistas.

La educación basada en competencias exige:

- a. Marco conceptual
- b. Establecimiento de estándares
- c. Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado
- d. Certificación

El vocablo competencia, aquí lo entendemos como el referido a “algunos aspectos de conocimientos y habilidades; aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1996)”⁶³. se adquiere una competencia mediante la adquisición de saberes conceptuales, saberes procedimentales y saberes actitudinales.

Por todo lo manifiesto, el Modelo Educativo debe sustentarse en una concepción de la persona, cuyas características son: su capacidad de razonar, de tener conciencia de su singularidad, de su capacidad para autodeterminarse, de su sociabilidad, su libertad y su trascendencia. Ello nos hace percibir que:

El primer principio básico es sostener que todo ser humano es educable, esto es, posee *educabilidad* y, por lo tanto, puede ser agente de su propia educación personalizada.

El segundo principio es la *Educatividad* o capacidad del hombre para posibilitar que otros se eduquen. Esto último, es la acción propia e inherente de la función de todo educador.

El tercer principio es creer en la capacidad de la persona para educarse o perfeccionarse constantemente. Es un privilegio que acompaña al ser humano hasta el término de sus días (Educación Permanente). Pues naturalmente, todo proceso educativo se da en un aquí y en un ahora, es decir, que toda persona se educa en un lugar y en una cultura determinada, a lo largo de su existencia.

Por tanto, “¿Qué caracteriza al modelo educativo? Se caracteriza por:

- a. *Integrar tres áreas de formación en el desarrollo de la currícula:*
 - a) **Área de Formación para el Mundo Real:** Comprende las asignaturas orientadas a fortalecer el desarrollo humano y le capacitan para relacionarse con la comunidad y su entorno.
 - b) **Área de Desarrollo Profesional Específico:** Abraza los conocimientos y saberes exclusivos del campo profesional y que, en lo general, no se comparten con otras carreras. En esta área se aprende a investigar, cuestionar, problematizar y entender cómo y por qué es necesario desarrollar la inteligencia general y la conexión con todos los saberes existentes para resolver problemas y propiciar transformaciones productivas.
 - c) **Área de Aprendizajes Integradores:** Destinada a generar centros de interés en los cuales confluyan los contenidos teóricos y prácticos de los conocimientos y saberes que integran el plan de estudios en las otras áreas; aquí se cruza el pensamiento con infinidad de personajes, especialistas de distintas partes del mundo y los mismos jóvenes, para descubrir y construir su propio aprendizaje con conocimientos útiles, y concentrar su tiempo y atención en aquello que contribuye a su formación.
- b. *Poseer una Estructura Flexible:* Se organiza como respuesta a las necesidades y cambios de la comunidad, se prepara curricularmente sus planes y programas de estudio que son

⁶³ De Santiago Montoya, Laura Elena y José Iván Ramos Slazar, Aplicación del nuevo modelo educativo basado en competencias en los maestros de la facultad de contaduría y administración (Tesis), Chiguagua, 2006,
<http://comunidad.uach.mx/rarroyo/tesis/competenciasFCApormestros.pdf>

cambiantes y flexibles para crear las herramientas que darán solución a problemáticas reales de la sociedad.

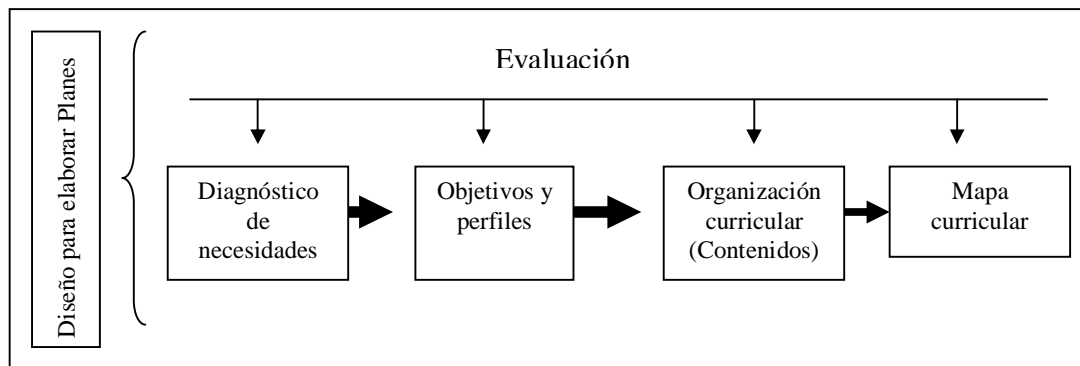
- c. *Formar personas auto-organizadas y autodidactas*: Con profundo sentido pedagógico se propone acompañar al estudiante en sus primeros semestres con una gran presencia del docente, y, gradualmente, en el resto de su carrera, se disminuya para propiciar una formación ascendente que le permita convertirse en un autodidacta y en una persona capaz de auto-eco-organizarse⁶⁴.

1.2.2. Elaboración del plan de estudios

Aunque generalmente se entiende que el Plan de Estudios comprende un conjunto de cursos que, en forma ordenada y equilibrada, abarcan los campos de conocimiento del área correspondiente, entendemos que considerando los rubros precedentes y lo establecido en la Misión, Visión y Objetivos institucionales y de cada Unidad Académica, la elaboración del plan de estudios debe responder, fundamentalmente, a necesidades prácticas de la institución educativa.

En tal sentido, podemos afirmar que la elaboración del plan de estudios debe incluir los siguientes requisitos: 1) diagnóstico de necesidades, 2) determinación del perfil de ingreso, egreso y objetivos, 3) decisión sobre la estructura curricular, 4) elaboración de los programas y 5) evaluación del plan de estudios. Tales requisitos exigen el orden y jerarquía de asignaturas, peso crediticio, sistema semestral, trimestral o anual, total de créditos obligatorios y optativos, enmarcados dentro del área y subárea a fin de que el estudiante pueda escoger.

Estos cinco elementos se encuentran presentes al establecer los requisitos formales que las instituciones educativas exigen cuando se presenta a discusión un nuevo plan. Dichos elementos se pueden representar de la siguiente manera:



- 1) El **diagnóstico de necesidades** es el primer paso para elaborar un plan de estudios que responda a los requerimientos más urgentes de la sociedad. De acuerdo con Taba, es una actividad que se centra en "la determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan la realización óptima de los objetivos educacionales"⁶⁵, mientras que el planteamiento hecho por Tyler se refiere a las carencias que se deben tomar en cuenta para diseñar los objetivos de la

⁶⁴ Una educación para vivir la vida en plenitud, <http://www.multiversidadreal.org/faq.asp?Id=7>

⁶⁵ Taba, H. Elaboración del currículo, Edit. Troquel. Buenos Aires, 1976.

educación, carencias que se pueden determinar mediante el estudio de tres fuentes: estudiante, especialistas y sociedad⁶⁶.

Muchas veces, dicho diagnóstico se efectúa con precipitación y, tal como su nombre lo indica, justifica, en la mayoría de los casos, cualquier decisión que se tome en relación a un plan de estudios.

En una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de una de ellas imponiendo sus valores como absolutos al resto de las otras; por lo que una autoevaluación transparente es indispensable.

Si seguimos los planteamientos del trabajo de Berruezo-Follari⁶⁷, podemos afirmar que, frecuentemente, los planes de estudios de las instituciones de educación superior se desarrollan a partir de la noción "carrera", la cual delinea con base en lo que se piensa que es un médico, un psicólogo, un sociólogo, etc.. Sin embargo, la definición de un campo profesional hecho a partir de lo que se puede decir sobre una carrera, carece de fundamentos que orienten a un plan de estudios; tal pareciera que la noción de médico, psicólogo o sociólogo no está mediada por ninguna condición particular que la determine.

Analizar una práctica profesional, implica estudiar una serie de determinaciones económicas que afectan el ejercicio de una profesión. Frente a la idea de carrera, con la cual se pretende que cualquier profesionista está preparado para hacer la misma cosa, no importa en las condiciones reales en que se desempeñe. El estudio de las determinaciones sociales de una profesión permite comprender que existen factores económicos y gremiales⁶⁸ que determinan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida.

Un estudio del campo profesional nos permite analizar cuál es el mercado real de una profesión; en otras palabras, ¿quién contrata al egresado de una universidad?, y para realizar ¿qué tipo de actividades?. Entonces, resulta inútil que en un plan de estudios se establezca una noción universalizada de carrera, si las condiciones sociales le imponen una serie de características sin las cuales es imposible trabajar. En este sentido se puede entender la afirmación de Manuel Ulloa cuando expresa lo siguiente: "una falacia en los objetivos de las universidades consiste en establecer que deben formar recursos humanos capaces de desarrollar una tecnología y una ciencia propia, cuando en realidad la estructura productiva, la política de inversión y la política científica y tecnológica hacen exactamente lo contrario"⁶⁹

Así, el estudio de un campo profesional supone el análisis de las fuerzas productivas, que implica una "historización" de la manera cómo han evolucionado las distintas demandas de mercado de trabajo profesional, dado que la aparición de una práctica específica tiene su causalidad.

2) Determinación de objetivos y de perfiles. Tyler destaca la importancia de definir "los objetivos", a fin de tener claros los propósitos de la educación. Sin embargo, las grandes metas de la educación se omiten en este planteamiento, al restringir la noción de objetivos a un conjunto de conductas observables en los sujetos. Y a este tipo de redacción de objetivos se le ha llamado "plan de estudios". Con razón, Glazman e Ibarrola expresan: "Plan de estudios es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión"⁷⁰.

⁶⁶ Tyler, R. Principios para la elaboración del currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires, 1971

⁶⁷ Berruezo, JESUS Y ROBERTO FOLLARI. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios." En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol, XI, N° 1. Centro de Estudios Educativos México, 1981

⁶⁸ Janossy, F. "La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores." En: Labarca, Guillermo. Economía política de la educación. Edit. Nueva Imagen. México, 1980

⁶⁹ Ulla, M. "Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos." En: Memorias, Simposium Internacional sobre Curriculum Universitario

⁷⁰ Glazman, R. Y M. Ibarrola. Diseño de planes de estudio. CISE, UNAM, 1978

Las propuestas para la elaboración de planes de estudios centradas en los objetivos quedan insertas en un círculo vicioso, en el que se deben definir los objetivos generales, los objetivos específicos y luego reagruparlos en objetivos intermedios⁷¹. Así se opacan y suplantán los problemas vitales de un plan de estudios, como son: el contenido, su integración epistemológica, la organización académico-administrativa, los vínculos entre universidad y sociedad, etc..

Los "perfiles" deben elaborarse a partir de esta forma particular de redactar los objetivos, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, definidos operacionalmente, para un ejercicio profesional.

El referirse únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto (con la pretensión de poder ser evaluados), tiende, aparentemente, a regular la orientación de un plan de estudios, pero, en realidad, lo que hacen es eliminar los análisis sobre la formación que un sujeto debe adquirir en un proceso académico, y divide artificialmente en áreas la conducta humana. Esto tiene su origen en los planteamientos de Bloom de los años cincuenta.

Se hace, pues, necesario, estudiar una práctica profesional a través de su "historización", ya que las prácticas profesionales no surgen espontáneamente, sino que cada una de ellas tiene una causalidad que necesita historiarse.

3) Organización curricular. No basta con denominar a estos modelos de organización curricular como tradicional (asignaturas) y moderno (módulos en tanto no se discute a qué se llama, en esencia, tradicional y moderno, puesto que la misma organización modular *per se* no es ninguna garantía de un cambio en la relación de la universidad con la sociedad ni en el modelo pedagógico que la sostiene o en la forma de concebir el aprendizaje.

Con esta perspectiva, se impone efectuar el análisis de las implicaciones y posibilidades que tienen cada uno de los modelos conocidos para estructurar el contenido de un plan de estudios desde una triple dimensión:

- a) En relación a la manera cómo se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico);
- b) Respecto a las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje (nivel psicológico) y
- c) En relación a la forma cómo se concibe el vínculo universidad-sociedad, elemento que se refleja, no sólo en las políticas universitarias, sino, en su misma organización académico-administrativa (nivel de concepción universitaria).

Además, tradicionalmente se ha conferido, a ciertas materias, un papel importante en la ejercitación de las facultades mentales, como por ejemplo: la lógica, la matemática y el lenguaje. En esta concepción importa mucho el orden en el que se enseñan las cosas. Así, la enseñanza de la historia se debe efectuar de lo antiguo a lo moderno; de la misma manera se explica por qué se concibe que el estudiante debe aprender primero símbolos y valores en química para después trabajar con propiedades.

En el caso de las ciencias de la salud se justifica empezar con materias básicas como Anatomía, Fisiología, etc., para poder llegar posteriormente a Clínica. Otro elemento que caracteriza a esta concepción del aprendizaje se deriva de la nula importancia que le concede a la motivación; más aún, por ella se llega a afirmar que entre más difícil sea un aprendizaje más se habrán ejercitado tales facultades.

A su vez, el conductismo, que se desarrolla bajo la lógica del conocimiento empírico, segmenta el objeto de la psicología (el hombre) y lo concibe únicamente como lo observable, lo registrable y lo cuantificable de la conducta humana. Así, el aprendizaje es la modificación de la conducta (observada); de esta premisa se deriva que existe aprendizaje cuando el estudiante retiene información, aun cuando sea fragmentaria y carente de sentido.

⁷¹ Glazman, R. y M. Ibarrola. Diseño de planes de estudio. CISE, UNAM, 1978

La epistemología genética, desarrollada por Piaget, estudia la génesis del pensamiento y la manera cómo el sujeto construye el conocimiento. En esta perspectiva, el conocimiento y el aprendizaje no son copia de la realidad ni una retención de información (memorización), sino construcciones que el sujeto hace en su interacción con el medio ambiente. Así, el individuo forma un esquema de acción como resultado de su experiencia (interacción con su medio) y a la vez como elemento que le permite actuar en relación a este medio, a través de procesos de asimilación y acomodación.

Por otra parte, el psicoanálisis concibe el aprendizaje como pautas ("En toda rotación que un sujeto estructura, tienden a repetirse en forma compulsiva sus pautas, es decir, transfiere en la nueva relación todas aquellas ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar, etc., que en una ocasión experimentó en relación con sus objetos primarios y que ahora automáticamente entre repite"⁷²) o estructuras de conducta que determinan las acciones del sujeto. Estas estructuras están integradas por elementos conscientes y elementos inconscientes. Bleger⁷³ manifiesta que en el proceso del aprendizaje, el sujeto no sólo confronta los elementos racionales, sino también, y fundamentalmente, los elementos irracionales de su esquema referencial. Esto es, no hay aprendizaje que no movilice las estructuras afectivas del sujeto.

De esta manera cuando el docente se enfrenta a una vasta extensión de contenidos, se preocupa más por "cubrirlos" que en atender el proceso de aprendizaje que se está generando en los estudiantes. En esta situación, el estudiante se enajena por la retención de la información y no toma conciencia del tipo de pautas que va introyectando.

Este contexto profesionalizante de la universidad explica por qué la docencia subsiste como una práctica liberal, en la que el docente es contratado sólo por horas, para ser catedrático en ínfima relación al personal de carrera.

Ante estas circunstancias surge la departamentalización, como alternativa para la organización de las universidades. Follari previene que no sólo el origen del modelo de departamentalización es norteamericano, con lo cual solamente habría la oposición de un modelo europeo por otro, sino que, fundamentalmente, la incorporación del modelo surge como respuesta "a los conflictos que en la década de los sesenta experimentaron las universidades en los EE.UU., en Europa y en Latinoamérica"⁷⁴. Sin embargo, el autor recomienda que además de la discusión sobre las ventajas y desventajas de este modelo, se entienda que la discusión del valor de la departamentalización se haga desde la perspectiva de los fines que se propone la institución.

Antes de terminar nuestras reflexiones relacionadas a estos tres tipos de organización curricular, en el intento de no invalidar al currículo por asignaturas, y, a la vez, sin considerar que la integración modular *per se* se constituye en una alternativa universitaria, valdría la pena externar las críticas que Taba hace en relación al manejo de los planes de estudios. Esta autora anota que los planes de estudios "trabajan sobre sistemas cerrados de pensamiento, con problemas a los cuales se busca respuesta predeterminada. A estas respuestas se llega mediante procesos estereotipados, que dejan de lado los significados múltiples y las imágenes originales; en tanto se prescribe la respuesta, los procesos cognitivos se hacen caóticos y se convierten en medios casi perfectos para promover el conformismo"⁷⁵

La autora expresa que los currícula por asignaturas se pueden administrar más fácilmente porque sólo exigen al docente el conocimiento de una materia, elemento que podríamos vincular con la expresión mencionada de Darcy Ribeiro sobre la universidad latinoamericana: como profesionalizante. Este currículo por asignatura "está hecho para lograr una eficiencia

⁷² Ramirez S. El mexicano. Psicología de sus motivaciones. Edit. Grijalbo. México, 1977

⁷³ Bleger, J. Temas de psicología, entrevistas y grupos. Edit. Nueva Visión Buenos Aires, 1975

⁷⁴ Follari, R. Y E. SOMS. "Crítica al modelo teórico de la departamentalización." En: Revista de la Educación Superior. Vol. X, N° 1(37), enero-marzo, 1981

⁷⁵ Taba, H. *Op. cit*

administrativa, es adecuado para dispositivos de enseñanza mecánica y evaluación sencilla y masiva"⁷⁶.

4) Elaboración del programa (Mapa curricular), se define por dos problemáticas: una, vinculada al establecimiento de la organización formal del plan de estudios, en términos de su duración y valor en créditos, y la otra, definida por la mención de las materias o módulos que forman cada semestre, trimestre o año. En la vulgarización de la problemática curricular, al hablar de plan de estudios, sólo se identifica esta etapa.

Así, las modificaciones y reestructuraciones de un plan de estudios, únicamente afectan la estructuración formal del mapa curricular, sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre o aun rehaciendo las materias anuales para que queden integradas en propuestas semestrales.

En algunas ocasiones, el mapa curricular es trabajado más allá de los nombres de las asignaturas que lo conforman. A veces el planteamiento de establecer relaciones entre los contenidos del plan de estudios es minimizado a un conjunto de "flechas" que, en el mejor de los casos, indican que alguna materia se relacionaría, eventualmente, con otra, en sentido horizontal (con las del mismo semestre), o en sentido vertical (con las de semestres antecedentes y consecuentes).

La referencia para efectuar esta etapa es el planteamiento de Tyler⁷⁷ respecto a lo llamado "relaciones horizontales y verticales", centrado en los criterios de continuidad, integración y secuencia. Más allá de estos criterios habría que revisar cómo la concepción de "nociones básicas" de Taba⁷⁸, que provienen de la época en que Brunner⁷⁹ plantea la estructura de una materia como base para su aprendizaje, revitalizan esta concepción.

El estudio del contenido se deforma, cuando se reemplaza sólo para establecer objetivos de aprendizaje⁸⁰ para los diferentes eventos que integran un currículo.

Esto origina, en parte, que algunas instituciones sólo entreguen, a sus docentes, el nombre de la asignatura de la que son responsables, mientras que en otras, el programa se convierte en la norma a seguir, dejando al docente sólo el papel de ejecutor de lo establecido por los "planificadores de la educación", en detrimento de las condiciones particulares de un grupo.

En esta línea, consideramos que los programas institucionales deben operar como propuesta mínima de los aprendizajes que forman un plan de estudios y que los docentes son responsables de su interpretación y reelaboración, a partir tanto de su experiencia personal como de la formación teórica que les permite detectar las condiciones particulares de su grupo escolar.

"A partir de la tecnología educativa se elaboran "cartas descriptivas"⁸¹, como elementos que suplantán a los programas escolares. En estas cartas no sólo se hace omisión del contenido y se plantean linealmente las actividades a realizar, sino que fundamentalmente se generaliza una propuesta de aprendizaje como única, imposibilitando al docente para construir una diferente a partir de las condiciones particulares de un grupo académico".

Por ello, los docentes deben poseer una formación que les permita interpretar los programas de la institución. En este sentido es importante la propuesta de Palencia, la cual se refiere al deber de las instituciones de presentar, a los docentes, un programa básico que no es de

⁷⁶ Taba, H. *Ibid*

⁷⁷ Tyle, R. Principios básicos para la elaboración del currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires, 1971

⁷⁸ Taba, H. Op. cit

⁷⁹ Brunner, J. El proceso de la educación. Edit. ITEHA. México, 1963

⁸⁰ Glazman, IBARROLA. Op. Cit.

⁸¹ Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En: revista Perfiles Educativos. N° 10. CISE. UNAM. México, 1980

carácter imperativo, dado que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa particular a partir de la interpretación del programa básico⁸².

Aquí cobra importancia la formación de los profesores que les permite no sólo el dominio de un contenido específico (*la propuesta más clásica de la tecnología educativa concibe al docente como un ingeniero conductual que posee el "modelo de instrucción" y que no requiere del dominio de un contenido específico*)⁸³, sino, a la vez, el dominio de la teoría didáctica para armar esta propuesta de programa a partir tanto de las especificaciones curriculares, como de su propia experiencia y particularidades del grupo académico.

5) Evaluación del plan de estudios. De conformidad al gráfico presentado al iniciar el rubro "elaboración del plan de estudios", en el cual se enunció los cinco elementos de la metodología, la evaluación curricular pretende dar cuenta de todas las partes que conforman el plan de estudios.

Sin embargo, esta intención es una actividad que generalmente queda imprecisa. Así, por ejemplo, a un estudio de opiniones se le llama evaluación, o bien sucede que en el plan se expone la necesidad de hacer estudios constantes y permanentes de evaluación, sin que se precise ni el tiempo ni la concepción teórica a partir de los cuales se pueda realizar, quedando, por lo mismo, como buenas declaraciones de carácter prescriptivo que no operan en la realidad.

Aquí, se pretende efectuar una evaluación de entradas, procesos y salidas y las combinatorias de las mismas, tal como lo proponen Astin y Pannos⁸⁴, o bien se intenta elaborar diseños experimentales o cuasi experimentales, para cubrir esta etapa⁸⁵. Algunos autores confunden, en su propuesta, esta etapa con un conjunto de técnicas de investigación⁸⁶.

En estos dos planteamientos existe una superposición de lo técnico sobre lo metodológico, superposición que da por resultado que los estudios de evaluación de planes de estudios reflejen, en conjunto, la pobreza de sus datos.

Es necesario pensar que esta problemática no se puede abordar sin la construcción de marcos teóricos y de sus derivaciones metodológicas, con el fin de construir el objeto de estudio de esta actividad. La ausencia de estas construcciones hace que, en la mayoría de los casos, los problemas de evaluación se centran en aspectos eficientistas, que descuidan los planteamientos originales de los planes de estudio.

Desde esta perspectiva, debe tomarse en cuenta la propuesta de Ezcurra, en el sentido de incorporar el método clínico a esta actividad, lo cual permitiría "efectuar un estudio detallado y en profundidad, desde un enfoque global"⁸⁷. De acuerdo a este pensamiento, y desde la psicología social, se puede tener una mayor incidencia en las organizaciones humanas (maestros-estudiantes), intentando generar un modelo participativo en la recolección de datos, con el fin de evitar que éstos no sean distorsionados, se obstaculice su obtención y se trabaje sobre las resistencias conscientes e inconscientes que se generan a partir de la evaluación.

⁸² Palencia, J. "Cómo estructurar planes y programas de estudio de educación media superior que permitan ser adaptados al futuro". Ponencia en: "Foro sobre análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior." Colegio de Bachilleres. México, 1981

⁸³ Vargas, E. "La tecnología instruccional como ingeniería conductual: un esfuerzo humanista." En Arredondo, V. *Técnicas instruccionales aplicables a la educación superior*. Edit.. Trillas. México, 1979

⁸⁴ Astin, Pannos. "Evaluación de programas y proyectos educativos." Traduc. del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1972

⁸⁵ Weiss, C. *Investigación evaluativa*. Edit. Trillas. México, 1975

⁸⁶ Chadwick, C. *Tecnología educacional para el docente*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976

⁸⁷ Chadwick, C. *Tecnología educacional para el docente*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976)

Un modelo de recolección de datos en el que no participan los grupos "suele ser vivido como fiscalización y genera estructuras paranoides, desconfianza, temor al ataque, como pérdida del trabajo, etcétera"⁸⁸.

Además, se requiere clarificar el objeto y nivel en el que se ha de realizar la acción, a fin de no derivar los datos de un nivel a otro, con las simplificaciones que implica, y precisar que algunas veces, las causas profundas, que motivan una evaluación, van más allá de una necesidad académica y que son utilizadas para avalar otro tipo de decisiones previamente configuradas.

Antes de concluir este rubro, conviene precisar algunos interrogantes sobre la metodología de elaboración de planes de estudios, en tanto la propuesta curricular la presenta como una metodología vinculada con los problemas técnicos, cuando las dimensiones del problema curricular son de carácter político-social. Se debe pensar hasta dónde un currículo formal responde a las ejecuciones prácticas que de él se derivan, es decir, si la modificación curricular existe únicamente en el plano de lo formal, o si la modificación curricular es un problema de lo **real**, donde quienes juegan el papel decisivo de esta modificación serían **docentes y estudiantes**.

A la vez, es necesario reflexionar sobre el valor "científico" de los planes de estudio elaborados a partir de esta propuesta, fundamentalmente cuando no responden a las necesidades de desarrollo económico-social de una región y del país, ni a los avances científico-tecnológicos. La metodología de elaboración de planes de estudios se mueve en este conjunto de contradicciones, y a partir de ellas podemos reflexionar sobre sus propios límites.

Por todo lo anterior, debemos reconocer que nos identificamos con la Metodología para planificar una unidad, propuesta Hilda Taba:

- a. Primera etapa: Diagnóstico de las necesidades.
- b. Segunda etapa: Formulación de objetivos específicos.
- c. Tercera etapa: Selección del contenido.
- d. Cuarta etapa: Organización del contenido.
- e. Quinta y Sexta etapas: Selección y organización de las experiencias del aprendizaje.
- f. Séptima etapa: Evaluación.
- g. Octava etapa: Verificación del equilibrio y la secuencia.

6) **El seguimiento** es una exigencia que nace de la misma naturaleza del proceso de aprendizaje. Pues, como consecuencia del gráfico incluido al inicio de este rubro, consideramos que la evaluación y el seguimiento participativo sirve a dos propósitos: como instrumento de apoyo para mejorar la eficiencia y efectividad en el manejo de actividades; y como proceso educativo mediante el cual los participantes puedan tomar conciencia e incrementar su comprensión de los diferentes factores que influyen en el proceso de aprendizaje y en sus vidas.

El seguimiento y evaluación permite a la comunidad examinar el progreso e impacto de las actividades, establecer la viabilidad de los objetivos, e identificar y anticipar los problemas, permitiendo, así, tomar las medidas necesarias para evitarlos o resolverlos. El proceso de seguimiento y evaluación está ligado a la toma de decisiones: permite a la entidad redefinir sus objetivos y hacer los ajustes en las actividades, cuando sea necesario. de ahí por qué abordamos la autoevaluación, los modelos de excelencia y algunos modelos instrumentales.

⁸⁸ Ezcurra-De Lella. "Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos". En revista Biblos. N° 1. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, 1979

2. AUTOEVALUACIÓN Y MODELOS DE EXCELENCIA E INSTRUMENTALES

2.1. AUTOEVALUACIÓN

--Si tú cambias con cada experiencia que haces-
 Le preguntó en una ocasión al maestro Muto
 uno de sus discípulos -- Qué es lo que en ti
 permanece invariable?
 -- La manera de cambiar constantemente -- respondió.
 Michael Ende.

En nuestro tiempo, la evaluación se ha transformado en un pilar fundamental del nuevo proyecto educativo, contando con el respaldo explícito de los marcos legales vigentes en algunos países y en otros con la intención de ser mejores. Los argumentos empleados para justificar el énfasis en la evaluación se centran especialmente en la necesidad de garantizar calidad educativa.

La discusión, análisis y elaboración de posiciones acerca del tema de la calidad se torna en una cuestión de central importancia.

La complejidad del campo de la evaluación y sus distintos enfoques, así como el lugar que ocupa en el desarrollo de las teorías y de las prácticas docentes, la colocan como algo muy importante e imprescindible

La evaluación será abordada en y para los distintos aspectos y niveles de desempeño de la tarea profesional, esto es: las prescripciones en el sistema y en el nivel obligatorio, las organizaciones educativas, los diseños curriculares, los proyectos educativos y curriculares y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué debemos participar todos en la evaluación institucional?

La evaluación es un proceso que debe aspirar a la credibilidad y al consenso; es un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión de todos los actores institucionales; Todos somos protagonistas.

¿Qué es una evaluación institucional y cuáles son sus objetivos?

Evaluar no es la etapa posterior o final de un proceso, sino un momento en el camino, para apreciar lo caminado y decidir cómo continuar.

La Evaluación Institucional es una herramienta importante de transformación de las universidades e instituciones en su práctica educativa; es un proceso que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos.

¿Qué principios debe respetar una evaluación institucional?

Para que la evaluación institucional cumpla su objetivo de tender a una mejora de la calidad es necesario que:

- a. Cuento con un alto grado de participación.
- b. Adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al Proyecto de la institución.
- c. Que sea integral, cubriendo todas las funciones que desempeña la institución educativa.
- d. Que enfoque a la institución como un todo y no como la suma de las partes.
- e. Que sea un proceso permanente, abierto y flexible.

En la autoevaluación institucional, ¿qué funciones deberán ser evaluadas?

Se deben evaluar los aspectos referidos a:

- a. **Modelo de funcionamiento:** composición del cuerpo académico, planes de estudio, desempeño académico de estudiantes y graduados, nivel de investigación, programas de extensión y transferencia de tecnología, etc.

- b. **Vinculación con el medio:** analizar la inserción de graduados en el mercado laboral, impacto de las actividades de investigación, extensión, etc.⁸⁹

2.1.1. Nociones

Ocampo y Leal Silva, al preguntarse sobre ¿Qué es la autoevaluación?, manifiestan: “la autoevaluación se entiende como un proceso interno de planificación, identificación, de análisis crítico y prospectivo sobre la evolución y desarrollo académico alcanzado por la institución en una disciplina o profesión. Se busca por lo tanto interpretar y valorar, a través de un proceso participativo, dialogal, reflexivo y crítico, el estado de avance de un programa académico, en este caso de ingeniería en los diversos aspectos que en un conjunto definen su funcionamiento y/o su estructura, en la consolidación, validación y comunicación del conocimiento que le es propio, tal sistema conlleva un proceso de carácter y cíclico que verifica la pertinencia de metas, estrategias, asignación de recursos y compromiso de gestión efectiva.

Es organizado y conducido por sus propios integrantes, a la luz de las circunstancias de la institución”⁹⁰

Milagros Arakaki Heshiki, docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al preguntarse ¿qué se entiende por autoevaluación de carreras?, afirma: “La autoevaluación, enmarcada en una carrera o especialidad, se entiende como el proceso mediante el cual un conjunto de personas, de preferencia constituido por representantes de los distintos actores educativos reflexiona a partir de datos confiables sobre aspectos relacionados con los procesos puestos en marcha por la propia carrera y los resultados que va obteniendo. Estos procesos y resultados de la carrera son definidos a partir de dimensiones o áreas de análisis relacionadas con el funcionamiento de toda institución como veremos en los siguientes items.

La reflexión que la autoevaluación propicia debe ser entendida como la elaboración de un **juicio valorativo**, es decir, la formulación de interpretaciones que poseen una carga de valor o mérito de la institución a la luz de determinados criterios e indicadores, los cuales vendrían a ser los puntos de referencia a partir de los cuales la institución se evalúa.

Esta reflexión conjunta que se hace a partir de áreas o dimensiones delimitadas del quehacer de la carrera y que abordaremos más adelante, debe terminar en un balance sobre las fortalezas o aspectos positivos y debilidades o aspectos susceptibles de ser mejorados que se han encontrado en la carrera.

Una vez delimitadas las fortalezas y debilidades, el paso siguiente involucra el planteamiento e implementación de propuestas de acción, conocido también como **plan de mejora**, el cual busca contrarrestar las debilidades y potenciar las fortalezas de la carrera. En este sentido, la finalidad de todo proceso de autoevaluación consiste en el desarrollo del colectivo de la capacidad de autorregular sus propias acciones. Esta **autorregulación** implica que el propio colectivo involucrado en la marcha de la carrera está pendiente de cómo está funcionando la misma, qué metas se están logrando y en cuáles hay dificultades para, a partir de ello, plantear e introducir las mejoras necesarias”⁹¹.

Para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, la autoevaluación se constituye en un examen interno de las condiciones e indicadores de calidad de una institución, concibiéndola como:

⁸⁹ Evaluación Institucional Universitaria,

<http://www.frbb.utn.edu.ar/planeamiento/comunicandonos5.html>

⁹⁰ Fernando Ocampo Caníbal y Rosalva Leal Silva, Guía de autoevaluación,

<http://www.cacei.org/guía>

⁹¹ Arakaki Heshiki, **Milagros**, Dimensiones y aspectos considerados para la autoevaluación de las carreras, PUCP, <http://www.pucp.edu.pe/dape/documentos/LIBRO2.pdf>

- a. La evaluación que la institución hace de su desempeño con el objeto de mantener su calidad y mejorarla.
- b. La evaluación de la calidad propiamente dicha que debe realizarse por parte de aquellos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa.
- c. El reconocimiento de la calidad, por el cual se da fe pública de ella.

La autoevaluación consiste en el auto estudio llevado a cabo por las mismas instituciones o programas, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución asume el liderazgo de este proceso y propicia la participación amplia de la comunidad académica en él⁹².

Según el SICEVAES centroamericano la realización de la autoevaluación se caracteriza “como un proceso:

- a. **Voluntario** por ser la misma institución educativa la que toma la decisión de ejecutar el proceso de autoevaluación.
- b. **Participativo** porque involucra a los diferentes actores como lo son las autoridades, los docentes, los estudiantes y los administrativos en el proceso de análisis y reflexión..
- c. **Reflexivo** al analizar su propio quehacer mediante un proceso participativo de análisis.
- d. **Endógeno** al propiciar el análisis y la reflexión a partir de la misión, fines y principios de cada universidad y de las diferencias institucionales.
- e. **Confiable** por la rigurosidad en el uso de la información cualitativa y cuantitativa como base para la evaluación de acuerdo con el objeto de estudio.
- f. **Evaluativo** al trascender el nivel descriptivo de la información y emitir juicios valorativos.
- g. **Flexible** al permitir ajustes durante el proceso de autoevaluación.
- h. **Integral** al considerar los factores y las relaciones que se dan entre estos, a partir de las percepciones de los diferentes actores.
- i. **Continuo** al propiciar un proceso de mejoramiento permanente.
- j. **Autorregulador** al asumir acciones de mejoramiento por parte de la misma carrera o institución que se autoevaluó⁹³.

La autoevaluación se justifica como un medio para que la carrera, facultad o institución responda a su misión, a su quehacer y a los resultados del desarrollo armónico e integral de la comunidad que le rodea y sustenta. Esto permite compatibilizar la búsqueda de una mejor calidad educativa, la confianza de los demandantes y de los usuarios de los servicios educativos, con la credibilidad de quienes aportan los recursos.

Si la práctica de la autoevaluación encuentra un campo propicio para desarrollarse, también apoya a la construcción de una comunidad académica más sólida que comparte compromisos institucionales, produce profesionales altamente competitivos en un mercado de trabajo que les demanda una serie de atributos tales como una excelente preparación en las ciencias básicas y en las ciencias de la carrera, lo que debe traducirse, como sus más importantes características, en la habilidad para desarrollar una capacidad técnica, además de creatividad, facilidad para interactuar interdisciplinariamente, capacidad de análisis y síntesis, alto grado

⁹² Autoevaluación de los programas de pregrado con fines de acreditación, <http://apps.unicordoba.edu.co/dependencias/acreditacion/modelo.htm>

⁹³ Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), 2001, http://www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICEVAES/documentos_files/GUIA%20del%20SICEVAES%20para%20la%20EVALUACION%20EXTERNA%20mayo%202001.doc

de responsabilidad y conducta ética, así como también la habilidad para el manejo de los aspectos económicos de la profesión y una conciencia social⁹⁴.

“Los elementos de la calidad de una carrera, afirman Ocampo y Leal, son: sus insumos, el proceso, los resultados y el impacto que tiene en la sociedad.

La calidad de una carrera académica se fundamenta, principalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, considerando a éste como el núcleo o el corazón de un programa bajo el supuesto de que su resultado determina las características del egresado, los valores y los ideales del "deber ser"; y, a fin de cuentas, de su desempeño profesional. En este caso se vuelven muy importantes para cada carrera las categorías, criterios, factores o características que el modelo pertinente considere para evaluar la calidad de todos sus elementos, así como la manera en que éstos interactúan”⁹⁵.

Según Carlos Fosca, “para una adecuada implementación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa se debe considerar lo siguiente:

- a) **Promover una cultura de evaluación y de calidad con equidad** en las instituciones, donde el énfasis esté puesto en la necesidad de promover en las instituciones educativas mecanismos de aseguramiento continuo de la calidad, de manera que se promuevan procesos de **autorregulación** de la calidad de la educación superior.
- b) Buscar consensos entre las diferentes instituciones de educación superior: organismos públicos y entes privados, para *establecer indicadores* de calidad de la formación, *parámetros de evaluación comunes* y *procedimientos*, considerando una mirada externa e interna que por un lado, considere los requerimientos propios de la globalización e internacionalización de las profesiones y por otro lado, los requerimientos propios de la misión y visión institucionales.
- c) Establecer con claridad la *integración de los sistemas de información*, de manera que permitan ordenar los procesos de identificación de información útil y relevante para los procesos de evaluación y planeamiento de las instituciones educativas de educación superior. Asimismo, debe identificarse los mecanismos que permitan la **recolección, validación y difusión** de la información a las instancias encargadas de tomar decisiones que afecten la calidad de la formación que se imparte.
- d) Fortalecer **procesos de autoevaluación voluntarios** como acción permanente de las comunidades académicas, orientados al **desarrollo de planes de mejora** que permitan a las comunidades académicas, apropiarse de estrategias, metodologías e instrumentos para dar solución a las problemáticas detectadas.
- e) Desarrollo y **fortalecimiento de capacidades locales de Instituciones de Educación Superior** para que puedan *liderar sus propios procesos de evaluación y planeamiento*, constituyéndose en promotoras de la calidad educativa dentro y fuera de su región”⁹⁶.

Las siguientes consideraciones inciden de manera importante en la mejora de la calidad de los procesos educativos:

- a. Crear en el personal académico y en el administrativo una actitud constante sobre cómo mejorar los servicios que prestan, con base en los objetivos y la misión de la institución.
- b. Adoptar la nueva filosofía para todos, convenciéndolos de que para mejorar la calidad no solamente deben resolverse problemas del quehacer académico administrativo, sino evitar crearlos.

⁹⁴ Ocampo Caníbal, Fernando y Rosalva Leal Silva, Guía de autoevaluación, <http://www.cacei.org/guía>

⁹⁵ Ocampo Caníbal, Fernando y Rosalva Leal Silva, Guía de autoevaluación, <http://www.cacei.org/guía>

⁹⁶ Fosca, Carlos, Gestión de la calidad universitaria: El caso de la PUCP, http://www.pucp.edu.pe/cmp/docs/gest_cal_pucp.doc

- c. Mejorar constantemente las actitudes del personal adscrito al programa, fomentando la innovación en los procesos que se llevan a cabo en él, y promoviendo el cambio hacia la satisfacción de las nuevas necesidades educativas y los cambios generacionales, incorporándolos a la planeación y al desarrollo del programa.
- d. Promover la educación en el trabajo; básicamente por lo que se refiere a la impartición de los cursos de los profesores, de tal manera que el profesor enriquezca su labor docente con las experiencias de sus colegas.
- e. Establecer liderazgo, ya que este conlleva responsabilidad y promueve transformación.
- f. Evitar, en lo posible, la centralización, ya que con ello obtienen mejores resultados.
- g. Eliminar el miedo, ya que la seguridad de un trabajo estable, cuando hay buenos rendimientos, tiende a dar resultados óptimos. Debe fomentarse en la administración del programa la comunicación, el respeto, la confianza y la fe en el profesorado.
- h. Eliminar barreras que impidan el reconocimiento de la buena labor de los profesores; cada individuo y su trabajo deben ser vistos desde el punto de vista de su contribución al total de los aspectos del programa.
- i. Establecer programas rigurosos de educación continua para todo el personal en todos los aspectos posibles, promoviendo las oportunidades para participar en ellos.
- j. Hacer que todo el personal participe en la transformación, sin crear una burocracia especial para ello, sino a través de la formación de grupos con responsabilidad similar y con objetivos específicos, fomentando la comunicación; escuchar a los estudiantes y al público es esencial.

La autoevaluación de un programa educativo es un proceso que lleva cambios a corto, mediano y largo plazo y que consiste en ayudar a la institución a reflexionar y evaluar su propósito fundamental, las metas y objetivos derivados de éste, a conocer el éxito honesto y real, a explorar modos y medios para mejorar la eficiencia y efectividad tanto educativa como operativa, y a prepararse mejor para responder a las cambiantes y crecientes demandas de la sociedad a la que sirve.

Y, a fin de realizar una autoevaluación más efectiva, podemos ayudarnos con algunas preguntas, como las siguientes:

- a. ¿Qué aprendí el año pasado? Considerando no sólo el conocimiento adquirido, pero también las nuevas destrezas, niveles de alerta y de consciencia, etc.
- b. ¿Qué logré? Conviene hacer una lista de nuestras victorias y logros.
- c. ¿Qué habría hecho diferente?, y ¿Por qué?
- d. ¿Qué completé, o solté?, ¿Hay algo que aun se siente incompleto?
- e. ¿Cuáles fueron los eventos más significativos del año pasado? Señale los tres más importantes.
- f. ¿Qué hice bien?, ¿Qué me hizo sentir particularmente bien?, ¿Cuál fue mi mayor contribución?
- g. ¿Qué cosas fueron divertidas?, ¿Cuáles otras no lo fueron tanto?
- h. ¿Cuáles fueron mis mayores retos, obstáculos, dificultades?
- i. ¿Cómo soy diferente este año del anterior?
- j. ¿Qué tengo que agradecer particularmente?

De lo señalado, queda claro que la **autoevaluación** se concibe como una evaluación en la cual interesa destacar quiénes son los agentes que la llevan a cabo: los actores principales del proceso educativo que se evalúa, los cuales están interesados en encontrar formas de actuación que mejoren el valor o mérito de su educación, o dicho de otro modo, que aseguren

la calidad del servicio educativo que se ofrece. En sentido estricto, como la define Peter Airasian, “la autoevaluación es un proceso en el que los interesados –profesores, directivos, alumnos– formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos...(son los interesados) quienes recogen, interpretan y valoran la información relacionada con su práctica personal... quienes enmarcan criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia... quienes deciden el tipo de actividad que debe llevarse a cabo. La autoevaluación, por ejemplo, del profesorado es evaluación del profesor, por el profesor y para el profesor”⁹⁷.

El concepto de **autorregulación** nace de la concepción de evaluación orientada a la toma de decisiones e insiste en la necesidad de que esas decisiones deben ser tomadas y llevadas a cabo por los implicados directamente en la acción educativa. Así, habrá autorregulación de los aprendizajes, consecuencia de una autoevaluación que lleve a cabo el estudiante sobre su propio proceso de aprender; no existe planteamiento u oferta educativa actual que no incluya la promesa de favorecer en sus estudiantes el “aprender a aprender”, como signo de modernidad.

Habrà **autorregulación** de la enseñanza, cuando el profesorado autoevalúe su intervención didáctica y tome acciones sistemáticas para mejorarla; es mucho menos frecuente encontrar este planteamiento referido a los profesores: una enseñanza en la cual el aprender autónomamente a enseñar mejor sea un elemento central. Referido a las unidades académicas y a las instituciones de educación superior, el planteamiento de autorregulación está presente como intención, y es el concepto central que promueve el Centro de Evaluación Académica, siguiendo las tendencias generales que muestran también en los documentos de la mayoría de agencias de acreditación, en especial del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES de Costa Rica. No obstante, la distinción entre la autoevaluación y la evaluación externa está presente y plantea tensiones a la hora de decidir quién establece lo que hay que evaluar y cuáles son los criterios para juzgar su valor.

La autoevaluación, pues, es un proceso de *autorreflexión*; es preguntarse sobre sí mismo con el propósito básico de mejorar la calidad de sus programas y servicios. Implica revisar la política, funcionamiento, recursos, resultados e impactos en el medio donde la institución está inserta.

Como autoestudio, permite encontrar explicación a los aspectos *positivos* y *negativos* reconocidos, facilitando las decisiones relacionadas con los cambios y mejoras a introducir. Según Robert Chambers, (1984) “deben examinarse:

1. La misión, metas y objetivos de la institución.
2. Los programas y currícula.
3. Los resultados que se consiguen y que se espera conseguir.
4. La política de admisión de estudiantes.
5. Los servicios que se proporciona a los estudiantes.
6. El papel del profesorado en relación con las metas de la institución y con las necesidades de los estudiantes.
7. La organización administrativa como vehículo que facilita las funciones docentes y de aprendizaje.
8. El papel del equipo dirigente como garante de que los objetivos están siendo cumplidos.
9. Las políticas y prácticas de presupuestos, de planificación y de contabilidad.
10. Los servicios de biblioteca y de ordenadores para uso de los estudiantes.
11. Lo adecuado de sus edificios y equipamiento.

⁹⁷ Airasian, Peter, *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Ediciones mensajero. 1998

12. Sus catálogos, publicaciones y relaciones públicas.
13. Su apertura a la innovación, la experimentación y al crecimiento futuro”⁹⁸.

La autoevaluación constituye la herramienta principal para el logro y preservación de la calidad académica y administrativa de la Institución. Su implementación y desarrollo se debe ceñir a los siguientes criterios:

- a. Los procesos de autoevaluación están centrados en procesos y procedimientos, y no en personas.
- b. Cada proceso debe ser ampliamente **participativo** en todos los niveles y contar con el **compromiso** de todos.
- c. Debe contarse con información confiable, que sea la indispensable evitando el exceso.
- d. Las autoevaluaciones deben conducir a la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad.
- e. Las recomendaciones que surjan de la evaluación deberán implementarse en un plan de acción para el **mejoramiento**, con responsables de la ejecución y plazos para efectuarlas.
- f. Se debe evaluar los **sistemas** institucionales de apoyo desde la perspectiva de su contribución al proceso académico; instrumentos usados, procesos, procedimientos, satisfacción de los usuarios y calidad del servicio.
- g. Evitar cuestionamientos como: ¿No se irá a gastar mucho tiempo en esta actividad?. ¿No terminará en nada esta actividad como otras iniciativas que se han desarrollado en ocasiones anteriores?. ¿No malgastaremos nuestro tiempo en algo que no conducirá a la toma de decisiones para cambiar la situación?

Para Hernán Ayarza, “La autoevaluación consiste en un proceso de revisión *continua, sistemática y organizada*, que hace la propia institución de sí misma, o de algunos de sus componentes, de manera *integral y participativa* que configuran un sistema eficiente y eficaz de información, basado en *hechos* y opiniones de los integrantes de la organización, en relación con los resultados de la planificación, la asignación de recursos y, en particular, el mejoramiento de la calidad”⁹⁹.

Stufflebeam (1987, citado por Montenegro, 1996) expresa que, las concepciones sobre la evaluación educativa, no se constituyen en verdaderos modelos por su poca racionalidad sobre la naturaleza de la evaluación; por ello, las clasifica en “métodos o modelos *pseudoevaluativos, cuasievaluativos* y los verdaderamente *evaluativos*”.

Los **pseudoevaluativos** «son aquellos que, aun recogiendo rigurosamente la información, no revelan las verdaderas conclusiones, la falsifican o la transmiten de modo selectivo.

Los **cuasievaluativos** son estudios cuyo objeto es resolver un problema concreto mediante una metodología adecuada sin enjuiciar el valor y el mérito de lo analizado».

Los modelos verdaderamente **evaluativos** “realizan investigaciones de conjunto que llevan a determinar el valor y el mérito de algo. Algunos de los métodos que se ajustan a estas características son: la planificación evaluativa (Cronbach, 1982); la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam, 1976); el método evaluativo de Stake, R. (1967); el método de Owens y Wolf (1973); la evaluación iluminativa o método holístico (Hamilton, D., Parlett, M., Mac Donald, B. y Stake, R. 1977), y el método de Scriven (1982)”¹⁰⁰.

⁹⁸ Citado por Antonio Trinidad, Opciones metodológicas en la evaluación de instituciones educativas, en Antología de Evaluación de la Cantuta

⁹⁹ Evaluación de la Educación Superior como estrategia para el cambio. Asociación Colombiana de Universidades ASCUN Cuaderno No. 2, P. 29 Bogotá 1986

¹⁰⁰ Mejía Montenegro, Jaime, La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt5.htm

Con mucha razón, nuestro distinguido amigo Jorge González Gonzáles y colaboradores afirman que: “es recomendable que la autoevaluación se realice en forma colegiada, para analizar con un enfoque interdisciplinario cada programa e institución, a través de la información y complementándola con los resultados de la observación directa y de las entrevistas con los miembros de la comunidad académica”¹⁰¹.

¿Qué no es un proceso de Evaluación Institucional?

“No es un proceso de fiscalización de las actividades realizadas por los miembros de la comunidad educativa. Su objetivo es definir de forma participativa y transparente los puntos fuertes y débiles de la unidad evaluada y, más importante aún, plantear posibilidades de mejora que acrecienten la calidad de la universidad”¹⁰².

2.1.2. Beneficios, Procesos y Fases de la Autoevaluación

Al abordar los *beneficios* de la autoevaluación, es conveniente que con Fernando Ocampo y Rosalva Leal nos preguntemos ¿Cuales son los aportes positivos de una autoevaluación?, Igualmente, podemos afirmar que: “la actividad misma de llevar a cabo un proceso de autoevaluación conduce a varios efectos positivos para el programa profesional, pero también se obtendrán como beneficios los siguientes:

- a. Se logra optimizar el proceso de planificación del programa académico.
- b. Se incrementa el conocimiento de lo que el organismo académico y la carrera proseen.
- c. Se favorece la objetividad en la revisión de los fines y metas de las actividades que se realizan.
- d. Se logra una sólida base de datos mejor organizados que facilita la toma de decisiones en la gestión institucional.
- e. Se identifican y dimensionan las fortalezas, las debilidades y las áreas problemáticas
- f. Se aumenta la comunicación afectuosa en la comunidad del organismo académico.
- g. Se facilita la asignación interna de los recursos.
- h. Se propicia un autoanálisis reflexivo que provoca un mayor grado de identidad y de compromiso de los actores con la misión institucional.
- i. Se facilita la verificación de coherencia del programa educativo entre el perfil de ingreso, perfil egreso, misión, visión y plan de estudios y entorno laboral, así como también la verificación del cumplimiento de metas.
- j. Constata si lo que se hace, se hace bien.
- k. Detecta debilidades y se identifican áreas problemáticas.
- l. Se mejora la gestión y con esto la posibilidad de que aumente el flujo de recursos para el programa”¹⁰³.

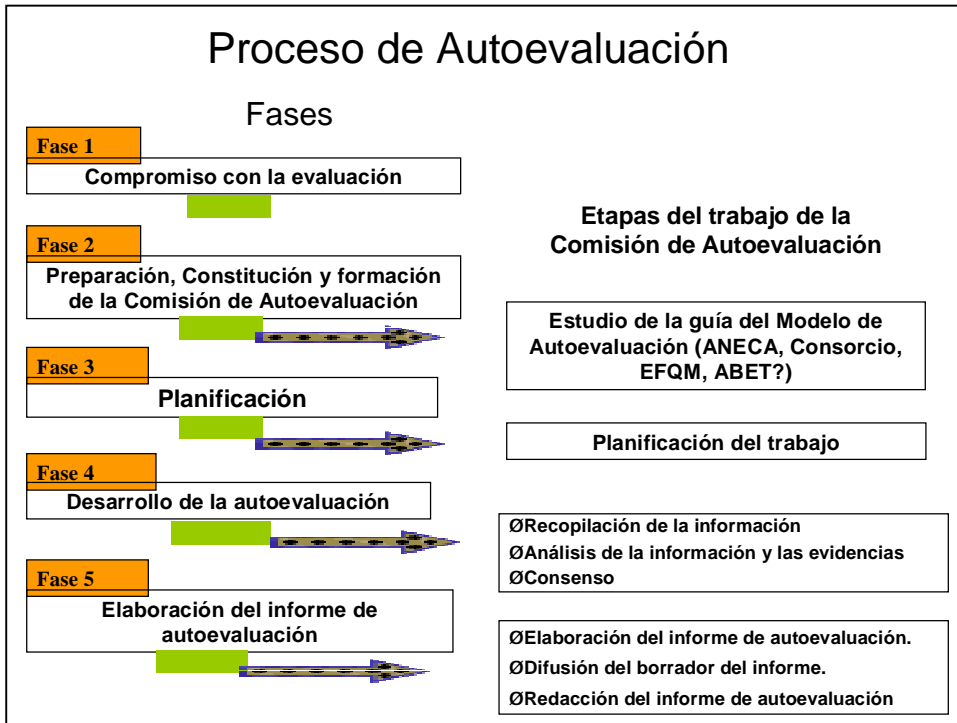
El resultado del *proceso* de autoevaluación debe permitir la identificación de los puntos en los que es preciso invertir más esfuerzos para conseguir la **mejora** continua del servicio y de sus resultados respecto del objetivo final propuesto. Ello debe estar detallado en el Informe de Autoevaluación, cuyo contenido servirá para el análisis del Comité de Evaluadores Externos.

¹⁰¹ González Gonzáles, Jorge, Nora E. Galindo Miranda, José Luis Galindo Miranda, Michele Gold Morgan, Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México, 2004

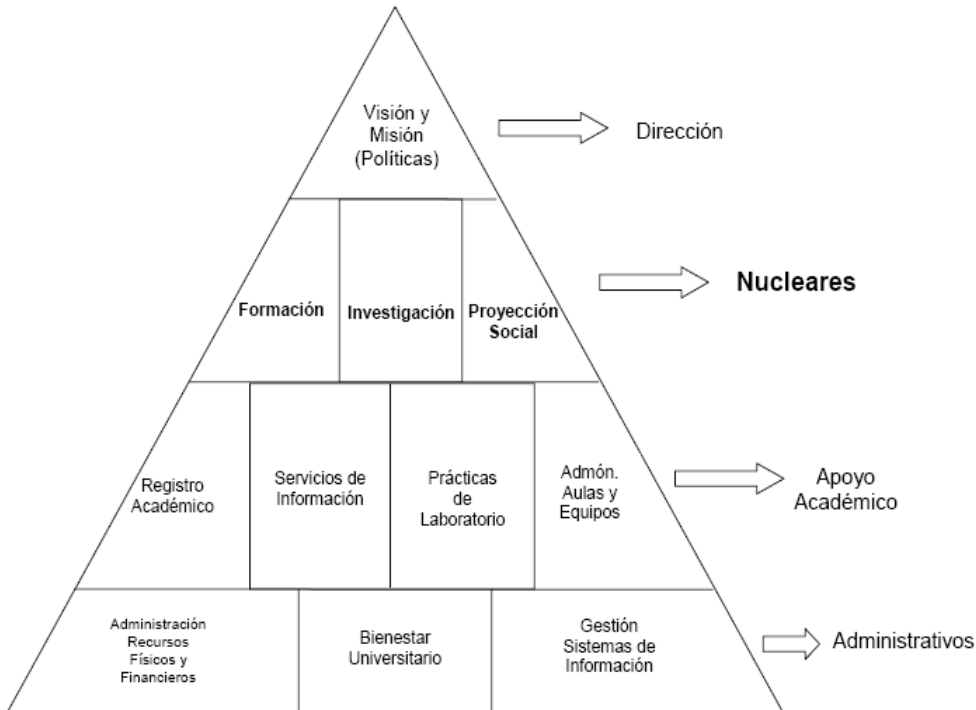
¹⁰² <http://www.unirioja.es/Planificacion/preguntas.html>

¹⁰³ Ocampo Caníbal, Fernando y Rosalva Leal Silva GUIA DE AUTOEVALUACION, <http://www.cacei.org/guía>

Aquí se detallan las fases a seguir en el proceso de autoevaluación.



Los procesos de la Universidad



Fases

- a. Fase de autoevaluación:
 - a) Recogida de datos y formateo de tablas de la Guía
 - b) Trabajo de los Comités de Autoevaluación
 - c) Documento inicial de Autoevaluación
 - d) Fase de Audiencias Públicas y enmiendas
 - e) Documento final de Autoevaluación
- b. Fase de Evaluación Externa:
 - a) Visita de Evaluadores Externos
 - b) Documento de Evaluadores Externos
- c. Redacción y aprobación del informe de Evaluación:
 - a) Redacción del documento final de Evaluación
 - b) Redacción del Informe Final, incluyendo el Plan de Acciones de mejora de la calidad

2.1.3. Funciones de las comisiones de autoevaluación

Las funciones de las comisiones de autoevaluación son las siguientes:

- a. **Organizar** los planes de acción sobre la base de los lineamientos generales establecidos por la Comisión Central para llevar a cabo las tareas de Autoevaluación Institucional.
- b. **Colaborar** con la Comisión Central en la selección de técnicas de procedimientos que se estimen más adecuadas para obtener la información que se requiere, según los planes acordados.
- c. **Intervenir** en los procesos de registro de información: entrevistas, observación de situaciones, aplicación de cuestionarios, etc..
- d. **Realizar** el análisis e interpretación de la información recogida.
- e. **Elevar** a la Comisión Central, los Partes de Avance de las actividades de evaluación que se fueren realizando en la Institución, de acuerdo con las fechas establecidas en el cronograma.
- f. **Elaborar** los informes parciales y el informe final del proceso de autoevaluación de su respectiva unidad.
- g. **Presentar**, en reuniones de Claustro o similares, los resultados que se fuesen obteniendo de los procesos de evaluación efectuados, a fin de considerar las decisiones del caso.
- h. **Encargarse** de la evaluación continua de los planes de formación a los efectos de dar cuenta de los resultados y los impactos de los mismos¹⁰⁴.

2.1.4. Funciones de la Comisión Central de Autoevaluación

- a. “Diseñar el programa de Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad para los Programas y Unidades académicas.
- b. Velar por el cumplimiento del proceso de Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Postgrado.

¹⁰⁴ Informe de autoevaluación 1997, <http://www.fices.unsl.edu.ar/autoeval/autoev-inf97.htm>

- c. Informar y gestionar ante el CONEAU las acciones relacionadas con los procesos de Autoevaluación con miras a la Acreditación y al sostenimiento de la Calidad de los programas de Pregrado y Postgrado.
- d. Estudiar los criterios establecidos por el CONEAU para la Acreditación Previa y para la Autoevaluación con miras a la Acreditación de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Postgrado.
- e. Determinar las fuentes, los procedimientos y las audiencias relativas a los factores y las características propias del proceso de Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Postgrado.
- f. Establecer relaciones con comités homólogos y pares académicos de otras universidades o instituciones académicas.
- g. Programar reuniones con los miembros de la comunidad académica, para el análisis conjunto del proceso, sus avances y las acciones mejoradoras que de él se desprendan.
- h. Reportar al Rectorado de la Universidad los desarrollos y avances de la comisión en relación con la Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Postgrado
- i. Reportar al Consejo de Facultad los desarrollos y avances de la Comisión de Autoevaluación en relación con la Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Institutos.
- j. Reportar, por parte de cada miembro de esta Comisión, ante las Comisiones de Autoevaluación de cada programa los desarrollos y avances de la comisión en relación con la Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad de los Programas de Pregrado y de Institutos.
- k. Reportar, por parte de cada miembro de esta Comisión los desarrollos y avances de las comisiones de autoevaluación de cada programa en relación con la Autoevaluación, Acreditación y Sostenimiento de la Calidad del Programa.
- l. Analizar la producción de los grupos de autoevaluación y hacer recomendaciones con base en la propuesta de trabajo concertada para cada programa.
- m. Divulgar las experiencias de autoevaluación y acreditación a toda la comunidad académica de la Institución.
- n. Autoevaluar en forma constante y crítica la gestión de esta Comisión”.¹⁰⁵

Por otra parte, la Comisión Central asume la responsabilidad de los procesos de autoevaluación desarrollados en cada una de las unidades; pues, además de las funciones enunciadas, debe:

- a. Promover la realización de un proceso transparente, cuyas fortalezas y debilidades sean realmente resultado de un análisis proficuo, que encausen reales planes de mejora.
- b. Aprobar los Proyectos de Evaluación y efectuar su seguimiento y control.
- c. Elaborar las Memorias de los Proyectos de Evaluación de la Universidad en consonancia con el proyecto de desarrollo institucional.
- d. Prestar apoyo, a través de la Unidad Técnica de Evaluación (UTE), a las Comisiones de Autoevaluación de las carreras y a los Comités de Expertos Externos.
- e. Confeccionar los informes finales de evaluación de la Universidad, a partir de los informes de evaluación de las carreras.
- f. Difundir los resultados de los informes finales de evaluación.

¹⁰⁵ Funciones del comité de autoevaluación y acreditación,
<http://ayura.udea.edu.co/autoevaluacion/funciones.htm>

- g. Proponer, a los distintos órganos de gobierno de la Universidad, los informes finales, las medidas y acciones concretas encaminadas a la mejora de la calidad de la Institución.
- h. Proponer el nombramiento de los miembros de la UTE.

A fin de descentralizar las actividades de la Comisión Central de Autoevaluación, la Unidad Técnica de Evaluación es la unidad operativa básica que proporciona el soporte y asesoramiento técnico necesarios para el desarrollo del proceso de Evaluación de la Calidad de la Institución. Como órgano de apoyo a la Comisión Central, corresponde a la Unidad Técnica de Evaluación la elaboración de los trabajos previstos en los Proyectos de Evaluación aprobados por aquella, actuando de enlace entre la Comisión Central de la Universidad y las Comisiones de las unidades. Por ello, la UTE:

- a. Se responsabiliza de la elaboración de los borradores de Memoria de los Proyectos de Evaluación de la Universidad para participar en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que se remitirán al Comité de Evaluación de la Universidad para su discusión y aprobación.
- b. Confecciona el calendario de ejecución de dichos Proyectos de Evaluación y vela por su cumplimiento.
- c. Se responsabiliza del diseño de los protocolos de evaluación para su posterior aprobación por la Comisión Central de la Institución.
- d. Proporciona apoyo a las comisiones de autoevaluación de las unidades en la confección del informe de autoevaluación, y se encarga de la supervisión del proceso.
- e. Apoya a los Comités de Expertos Externos en cuanto a su atención, programa de visita y trabajos.
- f. Presta apoyo a las comisiones de autoevaluación de las unidades para la elaboración del informe de autoevaluación.
- g. Se encarga de la presentación, difusión y sensibilización sobre los distintos aspectos del proceso de evaluación¹⁰⁶.

2.1.5. Características del Informe Final y Sugerencias

El informe final debe ser:

- a. Producto de una comisión redactora
- b. Sintético
- c. Medular
- d. Jerarquizado
- e. De pluma única

El informe final, redactado por una comisión interna de la Comisión de Autoevaluación designada para tal efecto, debe ser sintético, esto es, de una extensión reducida, pero rica en datos significativos y apreciaciones rigurosas.

Debe consignar la información pertinente, con un carácter medular y jerarquizado, otorgando a cada uno de los rubros considerados su importancia relativa

El informe final debe tener carácter descriptivo y diagnóstico, en él se detallarán la misión y los objetivos fundacionales de la institución, su historia, su estructura, su forma de gobierno y la síntesis de las funciones de docencia, investigación y extensión.

¹⁰⁶ Universidad Pública de Navarra, <http://www.unavarra.es/conocer/calidad/metodologia.htm>

Considerando todo lo anterior, se propone las siguientes sugerencias:

- a. Debe institucionalizarse la evaluación
- b. La evaluación debe ser útil
- c. Tiene que respetarse los derechos y aportar beneficios
- d. Debe sustentarse sobre la base de una diversidad de criterios, fuentes e instrumentos
- e. Las mejoras deben ser evidentes
- f. Debe existir una correcta relación entre el proceso de evaluación y el tiempo que conlleve
- g. La participación en el proceso de autoevaluación, debe involucrar a todos los sectores de la institución, en una participación co-responsable y comprometida
- h. El proceso de autoevaluación, debe estar institucionalizado y con una normativa explícita, que lo instale como una actividad permanente
- i. El proceso de autoevaluación debe generar un diagnóstico que permita la concreción de estrategias institucionales útiles
- j. El proceso de autoevaluación debe ser el resultado de la aplicación pertinente de una diversidad de criterios, fuentes de información e instrumentos metodológicos.
- k. El proceso de autoevaluación debe respetar los derechos y requerimientos de los distintos sectores y estamentos de la institución, y sobre todo aportar beneficios de solución a las necesidades
- l. El proceso de autoevaluación debe aportar soluciones que se traduzcan en mejoras evidentes para la institución

2.1.6. Algunas Agencias y Organizaciones Acreditadoras

La autoevaluación y la acreditación son dos herramientas sustantivas para poder medir la calidad del servicio que se presta y, como abordamos los modelos pedagógicos y educativos porque constituyen la esencia de cualquier proceso académico, y, consecuentemente, para un proceso de autoevaluación, es indispensable referir algunas agencias acreditadoras, considerando que, la acreditación sólo puede darse previa la realización de una autoevaluación integral y transparente.

- a. **ABET:** Accreditation Board for Engineering and Technology
- b. **ACQUIN:** Accreditation, Certification and Quality assurance Institute – Alemania
- c. **ADAAC** – República Dominicana Asociación Dominicana para el Auto Estudio y la Acreditación
- d. **AKKREDITIERUNGSRAT-** Alemania
- e. **ANEAES** – Paraguay Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
- f. **ANECA** – España Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- g. **ASA:** American Statistical Association
- h. **CHEA - EEUU** Council for Higher Education Accreditation
- i. **CNA** – Consejo Nacional de Acreditación de Colombia
- j. **CNAP** – Chile Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
- k. **CNE- FRANCIA** Comité Nacional de Evaluación de las instituciones públicas de carácter científico, cultural y profesional

- l. **CNU** – Nicaragua Consejo Nacional de Universidades
- m. **CONAES** - Bolivia Ministerio de Educación el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
- n. **CONEA**- Ecuador Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
- o. **CONEAU** - Argentina Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- p. **CONVENIO ANDRÉS BELLO**
- q. **COPAES** – Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México
- r. **INEP** – Brasil Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- s. **INQAAHE** - Ireland The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
- t. **JAN** – Cuba Junta de Acreditación Nacional
- u. **RIBA**: Royal Institute of British Architects
- v. **SINAES** – Costa Rica Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
- w. **UNESCO**, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

2.2. PRINCIPALES MODELOS DE EXCELENCIA

Nunca le diga a la gente cómo hacer las cosas. Dígale lo que quiere lograr, y lo sorprenderá con su ingenio. George S. Patton(1994)

Al iniciar el estudio de este rubro, debemos preguntarnos: ¿Por qué un modelo? Y la respuesta la encontramos en los siguientes ítems:

- a. Las organizaciones necesitan sistemas de gestión
- b. Los modelos son resultado del estudio de factores de éxito
- c. Los criterios permiten identificar y medir, en detalle, fortalezas y oportunidades de mejora
- d. La información estimula búsqueda de soluciones
- e. No son prescriptivos. Hay conceptos fundamentales (cambiantes)
- f. Aspectos que debe tener en cuenta organización “Clase Mundial”

Debemos reconocer que “la noción de Excelencia Organizacional surge como un ámbito conceptual y estratégico en las *ciencias* de la *administración* en la década de 1980, que se caracterizó por el impacto de tres nuevos *modelos* teóricos de la *administración*, estrechamente vinculados. El primero de ellos fue el "milagro japonés" y el énfasis en la *calidad* (desde Shigeru Kobayashi 1972 y William Ouchi 1982). El segundo, derivado en gran medida del anterior, fue el exitoso "best-seller" de Peters y Waterman (1984) sobre la excelencia de las *organizaciones*. El tercero se centra en las propuestas de los estudiosos de la cultura organizacional, como Eva Kras (1990)”¹⁰⁷,

Modelo	Fecha de creación	Organismo que lo gestiona
Deming	1951	JUSE (Japón)
Malcolm Baldrige	1987	Fundación para el Premio de Calidad Malcolm Baldrige (EE.UU.)
E.F.Q.M.	1988	European Foundation for Quality Management (Europa)

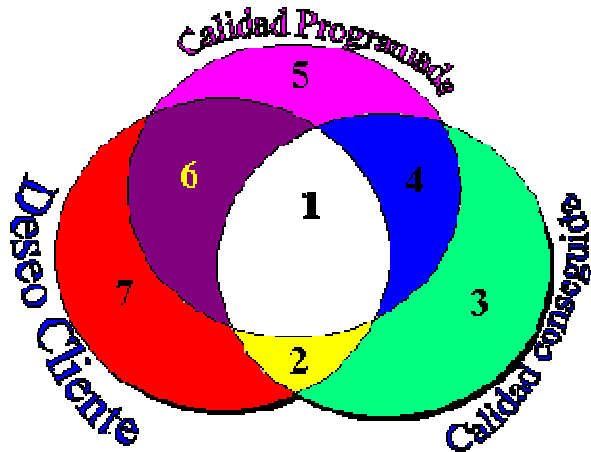
El desarrollo de la Calidad Total a escala internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de Excelencia en la gestión. Estos modelos están preparados para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones. Los organismos encargados de la gestión de estos modelos utilizan como elementos de difusión de los mismos la entrega anual de unos “Premios a la excelencia de la gestión”. Los beneficios pueden derivarse de su utilización para las organizaciones son, entre otros, los siguientes:

- a. Establecer una referencia de calidad para las organizaciones.
- b. Detectar áreas fuertes y áreas débiles en la organización
- c. Conocer el camino de la mejora continua en los aspectos que conforman el modelo¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Rodríguez Sosa, Miguel Ángel, Conceptos de excelencia organizacional, <http://www.monografias.com/trabajos16/excelencia-organizacional/excelencia-organizacional.shtml>

¹⁰⁸ <http://www.euskalit.net/pdf/Calidadtotalmodelos.pdf>

La Calidad se podría definir como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la habilidad de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente y partes interesadas. Para poder medir esta calidad, se hace necesario acudir a diferentes herramientas, como son la autoevaluación y la acreditación, que pueden realizarse de diferentes formas o modelos



- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Zona de calidad óptima | 2. Zona de calidad con riesgo |
| 3. Zona inútil y superflua | 4. Zona satisfacción inútil |
| 5. Zona de esfuerzos inútiles | 6. Zona útil pero insuficiente |
| 7. Zona insatisfacción cliente | |

Fuente: **Sistemas de Calidad**¹⁰⁹

2.2.1. Modelo Deming

El norteamericano **Dr. W. Edward Deming** creó un modelo de gestión de Calidad Total para hacer frente al caos económico y a la falta de capital inversor, cuyos criterios son la base del premio DEMING.

Deming fue uno de los primeros expertos del control de calidad en los Estados Unidos, y exportó su modelo a Japón, a la Asociación de Científicos e Ingenieros Japoneses (JUSE) en julio de 1950.

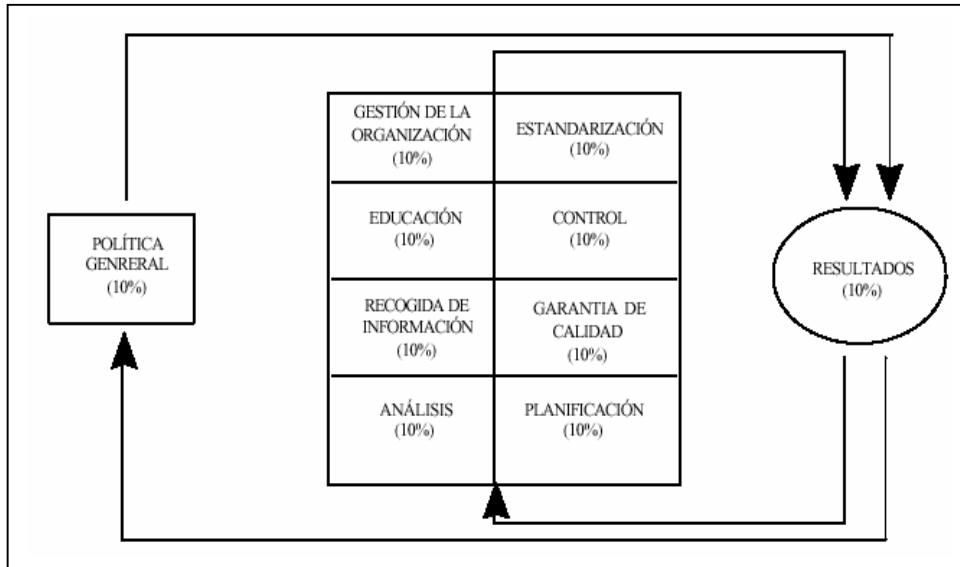
El origen del premio, proviene de una visita que el Dr. Deming hizo a Japón, donde impartió unos cursos sobre el control de calidad a la asociación médica de Japón en Tokio, y control de calidad para la gerencia superior en Hakone.

A través de estos seminarios, enseñó los fundamentos del control de calidad estadístico a los directivos de las industrias japonesas. Deming donó sus derechos a JUSE, y como agradecimiento a dicha generosidad, el Director de JUSE (Sr. Kenichi Koyanagi) propuso crear, de una forma estable, un premio de Calidad para las empresas Japonesas, que llevara el nombre de Deming. De ahí el nacimiento del premio¹¹⁰.

¹⁰⁹ Sistemas de Calidad http://web.jet.es/amozarrain/fases_calidad.htm

¹¹⁰ MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD, [http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad\(EFQM\).pdf](http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad(EFQM).pdf)

La evaluación del Premio Deming no requiere que los participantes sigan un modelo previamente definido por el comité del premio¹¹¹. En lugar de esto, se espera que los participantes entiendan su actual situación, establezcan sus propios objetivos y que mejoren y transformen ellos mismos toda la organización en su conjunto. Así pues, no solamente los resultados conseguidos y el procedimiento utilizado para conseguir los mismos es evaluado, sino también la efectividad que se espera conseguir en el futuro¹¹².



Fuente: Instituto Edward Deming

Categorías del premio Deming: El modelo deming recoge diez criterios de evaluación de la gestión de calidad de la organización, los cuales son:

1. Políticas y objetivos
2. Organización y operativa
3. Educación y su diseminación
4. Flujo de información y su utilización
5. Calidad de productos y procesos
6. Estandarización
7. Gestión y control
8. Garantía de calidad de funciones, sistemas y métodos
9. Resultados
10. Planes para el futuro.

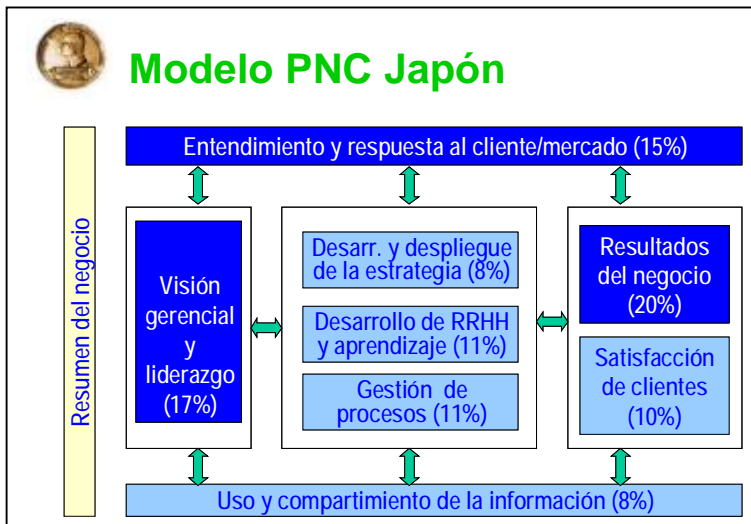
Los 14 principios de Deming son:

1. Ser constante en el propósito de mejorar los productos y los servicios.
2. Adaptar la nueva filosofía.
3. No depender más de la inspección Masiva

¹¹¹ <http://www.juse.org/> 2002

¹¹² http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/tqm/2_modelos_oficiales/2_modelos_oficiales.htm

4. Acabar con la práctica de adjudicar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio.
5. Mejorar continuamente y por siempre el sistema de producción y de servicio.
6. Instituir la capacitación en el trabajo.
7. Instituir el liderazgo.
8. Desterrar el Temor.
9. Derribar las barreras que existan entre áreas del Staff.
10. Eliminar los Slogans, las exhortaciones y las metas para la fuerza laboral.
11. Eliminar las cuotas numéricas.
12. Derribar las barreras que impiden el sentimiento de orgullo que produce el Trabajo bien hecho.
13. Establecer un vigoroso programa de educación y de reentrenamiento.
14. Tomar medidas para logra la transformación



Para que el sistema funcione, una gran masa crítica de la compañía debe entender y practicar los 14 puntos a fin de poder manejar las siete enfermedades que se presentan.

1. Falta de constancia en el propósito.
2. Énfasis en las utilidades a corto Plazo.
3. Evaluación de desempeño, clasificación según su logro anual.
4. La movilidad de la Gerencia.
5. Manejar la compañía basándose únicamente en cifras visibles.
6. Costos médicos excesivos.
7. Costos excesivos de garantía fomentados por abogados que cobran con base en honorarios altos para los casos imprevistos de demandas.

2.2.2. Modelo Malcolm Baldrige

En los EEUU, desde 1987 se desarrolla un modelo propio, Malcolm Baldrige, como reacción ante el incremento de las importaciones de productos japoneses. Es el modelo de Calidad total más difundido en USA y en los países de su entorno. Guarda muchas similitudes con el Modelo de la EFQM, aunque Baldrige es anterior a éste.

Malcolm Baldrige fue elegido Secretario de Comercio por presidente Ronald Reagan en diciembre de 1980, y durante su mandato, redujo el presupuesto más de un 30% y el personal administrativo en el 25%.

Luego del fallecimiento de Malcolm, en 1988 se aprobó la “Ley nacional de la calidad de Malcolm Baldrige” que, a través de la fundación para la concesión nacional de la calidad de Malcolm Baldrige, concede los premios nacionales de Calidad a las empresas americanas.

Los principios del premio nacional de calidad “Malcolm Baldrige” son:

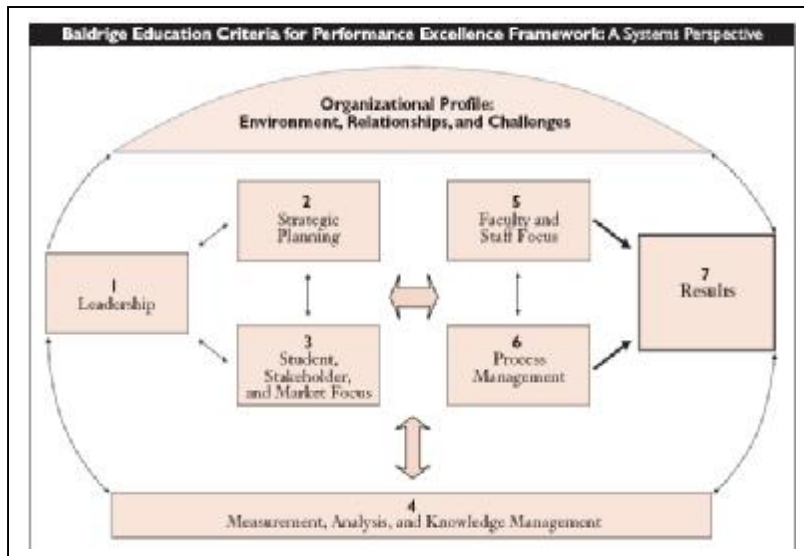
- 1. Mejorar la competitividad de las empresas americanas, que estaban perdiendo cuota de mercado, a través de principios de calidad.**
- 2. Mentalizar a las empresas americanas, que los costes de no calidad pueden llegar a suponer el 20% de los beneficios de las empresas, y que la calidad mejora la productividad, disminuye los costes y por lo tanto aumenta los beneficios.**
- 3. La excelencia como forma de gobierno de las empresas a fin de contribuir de forma fundamental al bienestar de la Nación para poder competir con eficacia en el mercado global.**
- 4. La implicación de toda la Organización para alcanzar la eficacia y la eficiencia.**
- 5. La aplicación de todos estos principios, tanto a las pequeñas y medianas empresas, como a las grandes empresas, ya sean del sector público ó privado.**
- 6. El enfoque hacia el Cliente y sus necesidades¹¹³.**

Según Armando Aramayo, “el premio Malcolm Baldrige califica a través de siete grandes factores de rendimiento, que son los siguientes:

1. Liderazgo
2. Planeamiento estratégico
3. Enfoque de cliente y mercado
4. Información y análisis
5. Enfoque del recurso humano
6. Gestión de procesos
7. Resultados del negocio¹¹⁴.

¹¹³ MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD,
[http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad\(EFQM\).pdf](http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad(EFQM).pdf)

¹¹⁴ Armando Aramayo, EL PREMIO NACIONAL A LA CALIDAD EN USA: MALCOLM BALDRIGE, <http://barrioperu.terra.com.pe/infopla/aaramayo.htm>



Fuente: Baldrige National Quality Program, 2006

El Modelo de Excelencia en la Gestión Malcolm Baldrige 2000 (en adelante MEG-MB) en su párrafo "Características claves del modelo de excelencia" presenta fundamentos axiológicos considerados por sus autores como el soporte para la integración de los aspectos claves de la organización dentro de una estructura orientada hacia la obtención de resultados, enfatizando que tales valores son comportamientos permanentes que se encuentran en las organizaciones de alto desempeño. Los valores señalados son:

- a. Liderazgo visionario,
- b. Orientación hacia el cliente,
- c. Aprendizaje personal y organizacional,
- d. Valoración del personal y de los socios,
- e. Agilidad,
- f. Orientación hacia el futuro,
- g. Gestión para la innovación,
- h. Gestión basada en hechos,
- i. Responsabilidad social,
- j. Orientación hacia la obtención de resultados y la creación de valor,
- k. Perspectiva de sistema¹¹⁵.

2.2.3. Modelo European Foundation for Quality Management (EFQM)

Europa, en 1989, se suma a esta dinámica y crea su modelo de Gestión de Calidad basado en el EFQM. En lo fundamental, el modelo EFQM se diferencia de los precedentes modelos, en que EFQM se enfoca sustantivamente en los agentes, con la finalidad de buscar el

¹¹⁵ Rodríguez Sosa, Miguel Angel, Conceptos de excelencia organizacional, <http://www.monografias.com/trabajos16/excelencia-organizacional/excelencia-organizacional.shtml>

aseguramiento de los resultados a medio y largo plazo; mientras los otros modelos buscan aspectos que lleven a resultados más a corto plazo y respuestas más rápidas del mercado¹¹⁶.

El Modelo EFQM de Excelencia se crea como marco para la gestión del European Quality Award. Éste es el organismo más importante en el ámbito europeo para el reconocimiento de la calidad a nivel nacional y regional. Está desarrollado por la Organización EFQM, la Comisión de la Unión Europea y la European Organization for Quality (EOQ).

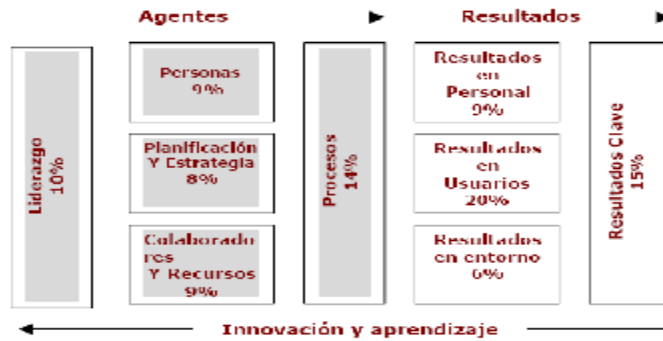
El EFQM considera la gestión de la calidad como la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal, y de las demás entidades implicadas.

"La satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la sociedad se consiguen mediante el liderazgo en política y estrategia, una acertada gestión de personal, el uso eficiente de los recursos y una adecuada definición de los procesos, lo que conduce finalmente a la excelencia de los resultados empresariales"¹¹⁷

El Modelo EFQM de Excelencia se estructura en dos tipos de criterios:

- a. Agentes facilitadores: se refieren a lo que la empresa hace.
- b. Resultados: se refieren a lo que la empresa logra.

El modelo presenta 9 criterios con sus subcriterios y ocho conceptos fundamentales de Excelencia que son: 1) Orientación a resultados, 2) Orientación al cliente, 3) Liderazgo y constancia en los objetivos, 4) Gestión por procesos y hechos, 5) Desarrollo e Implicación de las personas, 6) Aprendizaje, innovación y mejora continuos, 7) Desarrollo de alianzas, 8) Responsabilidad social.



El Modelo de Calidad EFQM fue anunciado por la European Foundation for Quality Management en 1991, bajo el patrocinio de la **Comisión Europea**. En octubre de 1992 se entregaron por primera vez los premios (entre ellos, uno concedido a una empresa española). En años sucesivos, se incorporaron pequeños retoques y se anunciaron versiones especiales para organizaciones de servicios públicos y para PYMEs.

"La *Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)*, fue creada en 1988 por los presidentes de 14 importantes compañías europeas, bajo los auspicios de la Comisión Europea. Actualmente cuenta con más de 600 miembros, desde pequeñas compañías hasta grandes multinacionales, institutos de investigación, escuelas de negocios y universidades.

El 21 de abril de 1999 se anunció la última versión, que se adaptó para su aplicación a los centros educativos en el año 2001.

La misión de la EFQM es:

- a. Estimular y ayudar a las organizaciones europeas a participar en actividades de mejora que las lleven, en última instancia, a la excelencia en la satisfacción de sus clientes y de sus empleados, en su impacto social y en sus resultados empresariales.

¹¹⁶ Modelo europeo de gestión de la calidad,
[http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad\(EFQM\).pdf](http://www.raitec.es/CDA/Pdf/ModeloEuropeoGestionCalidad(EFQM).pdf)

¹¹⁷ Modelo EFQM, http://www.tecnociencia.es/especiales/sistemas_gestion/calidad/31.htm

- b. Apoyar a los directivos de las organizaciones europeas en la aceleración del proceso de convertir la Gestión de Calidad Total en un factor decisivo para conseguir una posición de competitividad global”¹¹⁸.

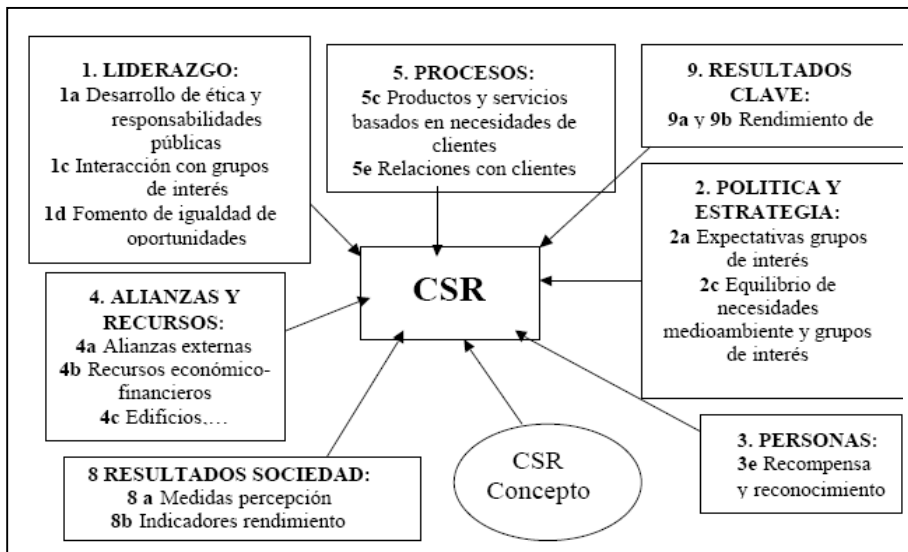
El modelo centra sus principales características en el líder y el equipo de mejora; pues es muy importante que un *equipo lidere* la propuesta de calidad. Este equipo es, en nuestro entender, el *equipo directivo y promotor*. Y para formar el **equipo de calidad** es suficiente un grupo de personas, que a la postre estimula a todos los integrantes de la unidad académica para afrontar los problemas y proponer alternativas de mejora de la calidad.

Una de las bases del modelo es la autoevaluación, es decir, un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un modelo de excelencia empresarial (normalmente una organización puntera). La autoevaluación puede aplicarse a la totalidad de la organización y a departamentos, unidades o servicios individualmente. Con la autoevaluación, se persigue la identificación, dentro de la organización, de los puntos fuertes y las áreas susceptibles de mejora, además de conocer las carencias¹¹⁹.

La versión renovada de 2003, entiende por excelencia el “exceder el marco legal mínimo en el que opera la organización y esforzarse por comprender y dar respuesta a las expectativas que tienen sus grupos de interés en la sociedad”.

Reconoce que las organizaciones excelentes adoptan un ‘estricto enfoque ético’ en la medida en que son transparentes y rinden cuentas a sus grupos de interés o partícipes sociales. Este llamamiento a la transparencia se combina con una actitud activa y responsable de defensa del medio ambiente, con una perspectiva a largo plazo. Entiende la responsabilidad social como integrada en la organización a través de sus valores, que se traduce no solo en una actitud preventiva (‘gestionar los riesgos’, ‘minimizar cualquier impacto adverso’,...), sino también en la búsqueda de oportunidades de colaboración con la sociedad en proyectos beneficiosos para todos. Y todo ello en un diálogo con los partícipes sociales para incrementar los niveles de confianza.

Este es un concepto transversal que impregna directamente los siguientes criterios y subcriterios del Modelo:



¹¹⁸ Modelo E.F.Q.M., <http://centros3.pntic.mec.es/cp.reyes.catolicos5/webefqm/modelo.htm>

¹¹⁹ Modelo EFQM, http://www.tecnociencia.es/especiales/sistemas_gestion/calidad/31.htm

Responsabilidad Social Corporativa¹²⁰

Para concluir este ítem, presentamos una tabla valorativa de EFQM que nos permite medir el grado de avance de nuestra sinceridad en el proceso de autoevaluación orientada hacia una mejora permanente.

	Liderazgo	Política y estrategia	Personas	Alianzas y recursos	Procesos	Resultados en clientes	Resultados en personas	Resultados en la sociedad	Resultados Clave
Nivel 1	Donde manda patrón no manda marinero	Que invente la competencia. Ya les copiaremos si funciona	Prefiero a los robots, aunque no se les puede humillar	Si no exprimes a tus proveedores como naranjas de zumo, otros lo harán	Con lo que me gusta dar órdenes ¿Para qué quiero procesos?	Sabemos de sobra lo que necesitan nuestros clientes, pero les vendemos lo que nos interesa	Si nuestros obreros trabajaran a gusto ¿Por qué tendríamos que pagarles?	Para producir hay que ensuciar el medio ambiente y que limpien otros, genera empleo	Beneficio igual a Precio menos Coste. No hay más clave que esa
Nivel 2	Las reuniones de dirección son magníficas para identificar culpables	Tal y como está el presente, mejor no pensar en el futuro	Sin duda son lo más importante de la organización, después de todo lo demás, claro	Mejor pagarles tarde y mal, que no pagar nunca. No sé de qué se quejan	Si en 50 años no hemos conseguido que funcionen los Departamentos, no quiero ni pensar qué haría "éstos" con los procesos	Si los clientes nos dejaran trabajar en paz, les haríamos mejores productos	El clima laboral y el atmosférico son iguales: impredecibles	La sociedad es un recurso más, hay que exprimirlo pero sin que se note	La administración, la paridad del dólar, el petróleo, guerras, huracanes ... así no se puede trabajar
Nivel 3	Me gusta consultar para que me den la razón	La estrategia está en la cabeza del gerente, y cuanto menos gente sepa de ella, mejor	Las personas son muy complicadas. Es mejor tener mano de obra	Quejate a tus proveedores aunque no haya motivo; siempre sacarás algo	La ISO es un invento de las multinacionales fabricantes de papel	Orientarse al cliente es sólo una opción. Otra mejor es gestionar un monopolio	Tengo a mi gente contenta. Lo adivino por sus caras	Nosotros existimos para ganar dinero, no para hacer beneficencia	Para acertar en tus objetivos, primero dispara la flecha y luego pinta la diana
Nivel 4	Ejercemos el liderazgo en cascada: las órdenes siempre van de arriba a abajo	En algún lugar debe estar guardado el Plan Estratégico que hicimos hace unos años	Las personas ya se formaron en la escuela. Aquí se viene a trabajar, no a aprender	Fomentamos la mejora de nuestros proveedores con la amenaza de comprar en la China	No puedo perder tiempo gestionando procesos, es mejor que cada cual sepa lo que tiene que hacer y punto	Les paso una encuesta todos los años a los clientes, pero si les hiciera caso, acabaría regalando el producto	Si les pregunto acerca de su satisfacción es abrir la caja de Pandora	Cuanto menos se sepa de nosotros, mejor	Nos encanta analizar los resultados pasados, es mucho más fácil que construir tu futuro
Nivel 5	Cada vez más personas actuamos como líderes desarrollando los valores y sistemas necesarios para que la organización logre un éxito sostenido	La estrategia centrada en los grupos de interés, mercado y sector en que operamos es desplegada mediante planes, objetivos y procesos	Hemos desarrollado todo el potencial de nuestras personas, tanto a nivel individual como de equipos	Planificamos y gestionamos nuestras alianzas, proveedores y recursos internos estableciendo un equilibrio entre las necesidades actuales y futuras de la organización, la comunidad y el medio ambiente	Diseñamos, gestionamos y mejoramos los procesos para satisfacer a clientes y otros grupos de interés	Entre todas sus opciones, somos la preferente para nuestros clientes	Medimos la satisfacción de nuestras personas y somos los mejor valorados en nuestro sector y entorno	Colaboramos activamente en las iniciativas de nuestra sociedad, quien nos considera un agente fundamental	Estamos alcanzando nuestros retos estratégicos y realizamos un desarrollo sostenible

¹²⁰ Aitziber Mugarra Elorriaga y Elena Blanco Meruelo, Propuesta de contenidos de un balance social para aplicar a las cooperativas vascas, <http://www.csce-ekgk.coop/pub/doc/publicaciones/Anuario%202003.pdf>

Resultados de la autoevaluación: si ha respondido mayoritariamente

Nivel 1: Darwin tenía razón, el hombre desciende del mono

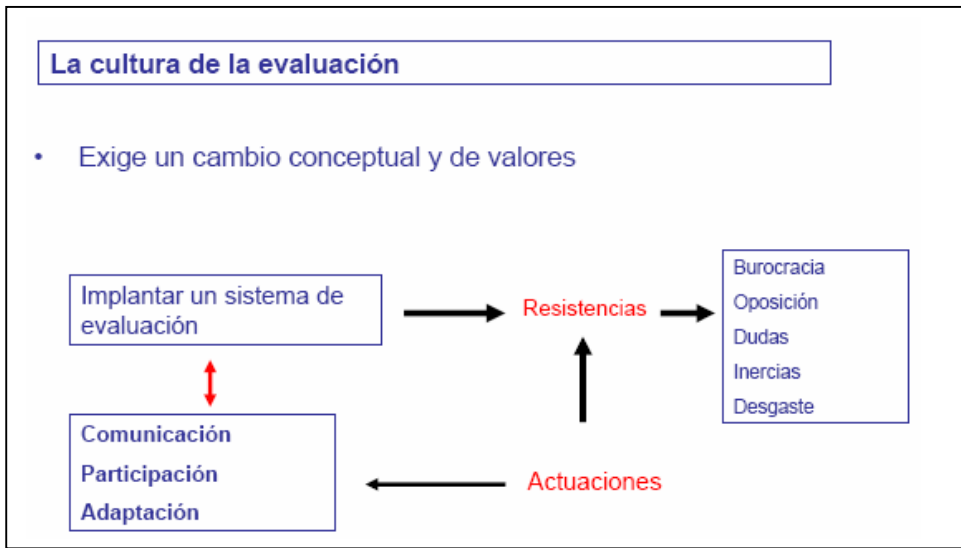
Nivel 2: tal vez debería cambiar de profesión y convertirse en contertulio de ciertos programas televisivos

Nivel 3: tenga usted cuidado, tal vez no sea tan listo como se considera

Nivel 4: los tiempos están cambiando y debería usted cuestionarse algunos de sus principios de gestión, seguro que usted y su organización saldrían ganando

Nivel 5: no se engañe, es feo hacerse trampas a sí mismo al responder a estos cuestionarios

A continuación, no podemos pasar por alto la consideración de algunos modelos que, de una u otra forma, están vinculados a los anteriores, como el Iberoamericano, el AXIS y el modelo de excelencia organizacional de Thomas J. Peters y Robert H. Waterman.



2.2.4. Modelo Iberoamericano

El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión fue implantado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ) en 1999. Ese mismo año se publicaron las bases del Premio Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.

FUNDIBEQ es una organización supranacional apoyada y constituida por algunas empresas, sin ánimo de lucro, que está promoviendo y desarrollando la gestión global de la Calidad en el ámbito iberoamericano. La asociación fue constituida el 18 de marzo de 1998 e integra la experiencia de otros países en el desarrollo e implantación de modelos y sistemas de excelencia para conseguir que sus miembros mejoren su competitividad y consoliden su posición competitiva internacional¹²¹.

Gracias al aporte decidido de varios intelectuales y empresarios latinoamericanos y europeos, en 1999, la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad y las entidades gubernamentales firman la Declaración de Cartagena de Indias de Excelencia en la Gestión, entre cuyos objetivos plantean la creación de un Modelo Iberoamericano de excelencia en la

¹²¹ Modelo Iberoamericano de excelencia en la gestión,

<http://www.programaempresa.com/empresa/empresa.nsf/paginas/D65941834746D1B8C125702D003E1AEA?OpenDocument>

Gestión, de las guías de autoevaluación para el Modelo Iberoamericano y la creación de los Premios de la Calidad Iberoamericana.

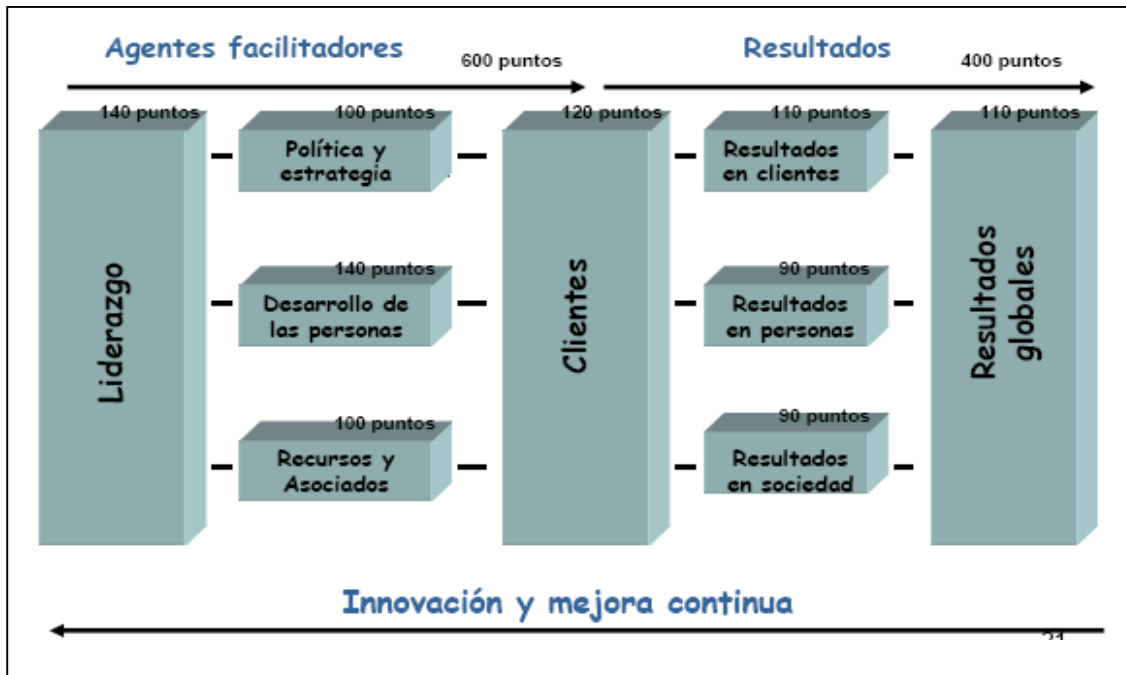
Este Modelo Iberoamericano se compone de nueve criterios divididos en cinco procesos clave, *Procesos Facilitadores*, y cuatro *Criterios de Resultados*.

Los *Procesos Facilitadores* cubren todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace. Existen cinco Procesos Facilitadores, cada uno dividido en cuatro subcriterios para su análisis:

- 1) Liderazgo y estilo de gestión (140 puntos)
- 2) Política y estrategia (100 puntos)
- 3) Desarrollo de las personas (140 puntos)
- 4) Recursos y asociados (100 puntos)
- 5) Clientes (120 puntos)

Los *Resultados* cubren aquello que una organización consigue y son causados por la gestión realizada. Existen cuatro Criterios de Resultados cada uno dividido en dos subcriterios para su análisis:

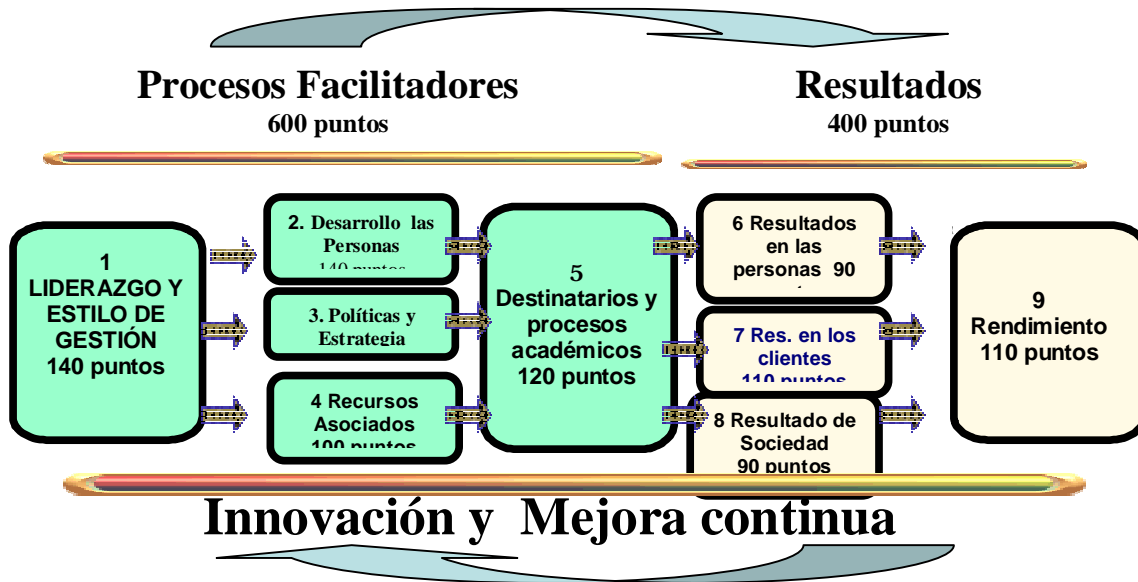
- 6) Resultados de clientes (110 puntos)
- 7) Resultados del desarrollo de las personas (90 puntos)
- 8) Resultados de sociedad (90 puntos)
- 9) Resultados globales (110 puntos)¹²²



Fuente: José Ángel Domínguez Pérez¹²³

¹²² Caetano Bueno, Antonio, Un modelo de gestión para las administraciones públicas, FUNDIBEQ, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043610.pdf>

¹²³ Domínguez Pérez, José Angel, Conferencia Virtual en el marco del Proyecto de Educación Virtual Continuada del Programa de Alfabetización Digital de la OPS/OMS [http://eprints.rclis.org/archive/00007812/01/EFQM_\(OPS\).pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00007812/01/EFQM_(OPS).pdf)



Para el modelo Iberoamericano, “la Autoevaluación es un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un Modelo de Excelencia en el negocio y que, en este contexto, es el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.

Asimismo, permite a las organizaciones discernir claramente sus puntos fuertes, las áreas de mejora, y culmina en acciones de mejora planificadas y medibles para su progreso.

En resumen, la Autoevaluación es una herramienta que mide tanto la gestión como la mejora de esa gestión”¹²⁴.

Los “**Objetivos** del Premio Iberoamericano de la Calidad son:

- a. Estimular el desarrollo de las organizaciones iberoamericanas, ofreciendo un Modelo de Gestión de referencia que permita a las empresas e instituciones públicas y privadas de diferentes países y regiones, tamaños y sectores, compararse con organizaciones excelentes a nivel internacional.
- b. Promover la Autoevaluación, la Comunicación y la Formación como herramientas básicas para gestionar la Mejora Continua.
- c. Mejorar la utilización de los recursos disponibles, dando plena satisfacción a sus clientes, por parte de las organizaciones públicas y privadas.
- d. Difundir las mejores prácticas de las Organizaciones Ganadoras para mejorar la competitividad del tejido socio-económico de los países de Iberoamérica.
- e. Contribuir, en definitiva, a distinguir, destacar, explicitar y reconocer la Calidad de las organizaciones premiadas en el ámbito iberoamericano e internacional”¹²⁵.

¹²⁴ Caetano Bueno, Antonio, FUNDIBEQ, Un modelo de gestión para las administraciones públicas, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043610.pdf>

En este ítem, resulta especialmente significativa la Declaración de Lima en el II Encuentro Iberoamericano de Rectores (2001):

“Nosotros, los abajo firmantes, rectores de universidades públicas y privadas de países iberoamericanos, y representantes de asociaciones universitarias que actúan en Iberoamérica, reunidos en Lima los días 12 y 13 de septiembre de 2001 en la sede de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para deliberar sobre la naturaleza y los alcances de la cooperación universitaria entre los países de la región, nos dirigimos a los Jefes de Estado y de Gobierno que han de reunirse en esta misma ciudad los días 23 y 24 de noviembre del presente año en la XI Cumbre Iberoamericana, y a la Secretaría de Cooperación Iberoamericana, con la finalidad de presentarles la Declaración de Lima, la que aspiramos se convierta en marco de referencia para la creación de un programa de cooperación universitaria iberoamericana.

CONVENCIDOS:

de la necesidad de crear un espacio académico iberoamericano de cooperación universitaria que contribuya a la integración de nuestra región, regido por los principios de autonomía universitaria, reciprocidad, solidaridad, multilateralidad, coparticipación, igualdad de oportunidades, flexibilidad, pertinencia y calidad;

PROPONEMOS:

1) La incorporación de la educación superior en la agenda de discusión y en los programas de cooperación e intercambio apoyados o promovidos por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, como expresión de su voluntad política de impulsar la construcción de un espacio académico iberoamericano.

2) La pronta creación de un programa iberoamericano de cooperación interuniversitaria con la significativa participación de las universidades y cuya adecuada financiación debería quedar garantizada mediante la aprobación, por la Cumbre, de un fondo especial para este fin.

3) Promover y estimular el apoyo por parte de las empresas, las agencias internacionales y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Los gobiernos deberían tomar, además, las medidas necesarias para eliminar toda normativa que impida o dificulte la implementación de los acuerdos de cooperación.

4) El programa de cooperación debería tener las siguientes características:

a) Centrar sus objetivos en acciones que tengan el mayor impacto social y efecto multiplicador, como la eliminación de la pobreza, la protección del medio ambiente, el desarrollo científico y tecnológico, la mejora de la calidad de vida y la formación del personal docente en todos los niveles de la educación;

b) Adoptar una estructura organizativa flexible y no burocrática que permita una representación directa y plural de las universidades de la región;

c) Alentar la conformación de redes, tanto institucionales como temáticas, en particular incrementando la cooperación sur-sur;

d) Prestar especial atención a la formación de doctores, por las implicaciones que ésta tiene en el mejoramiento de la calidad académica y en el desarrollo de la investigación y por su claro efecto multiplicador. Para ello debería fomentarse la existencia de una cantidad relevante de becas y la cooperación entre las universidades para la puesta en marcha de programas de estudios compartidos que combinen la enseñanza presencial y virtual;

e) Prestar igualmente atención preferente a la movilidad estudiantil y docente, por la experiencia formativa que ella implica y por su contribución a la creación del espacio académico iberoamericano; en tal sentido se deberán incrementar las becas y ayudas que promuevan dicha movilidad;

¹²⁵ PREMIO IBEROAMERICANO DE LA CALIDAD 2006, Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad, FUNDIBEQ, <http://www.nc.cubaindustria.cu/premios/otros.htm>

f) *Apoyar proyectos interuniversitarios en el campo de la acreditación y la evaluación en el espacio iberoamericano y promover acuerdos y programas que faciliten el reconocimiento parcial de los estudios, así como el reconocimiento de grados y diplomas.*¹²⁶

Finalmente, no podemos pasar por alto cuanto nos manifiesta Avel·lí Blasco Esteve al afirmar que: “El proyecto Alfa TUNING AMÉRICA LATINA, promovido por la Unión Europea a semejanza del TUNING europeo, en el que participan actualmente 64 universidades de 18 países latinoamericanos y 7 europeos, es una de las iniciativas más interesantes existentes en la actualidad y de la que hablaremos después.

Los programas ALFA y ALBAN de la Unión Europea, entre los que hay que destacar el “Proyecto de acreditación y reconocimientos oficiales entre universidades de MERCOSUR y la UE” (Proyecto ALFA-ACRO), coordinado por la Universidad de Valencia”¹²⁷.

2.2.5. Modelo AXIS: Modelo Integrado de Gestión EFQM&BSC

Como un proyecto de integración del Modelo EFQM de Excelencia con el Balanced Scorecard, nace el Modelo AXIS, que se constituye en sistema integrado de despliegue, implantación y gestión estratégica de las organizaciones, dirigido a la creación de valor.

El Modelo AXIS es desarrollado por el Club Gestión de Calidad y Strategy & Focus, e integra los más modernos enfoques del Balanced Score Card con el Modelo EFQM.

AXIS permite resolver o facilitar los problemas y alinear la gestión de cualquier organización con sus necesidades estratégicas de una forma integrada y armónica, así como posibilita una rápida redefinición de estrategia y objetivos y su posterior despliegue en la organización.

Todo ello, de una forma participativa, ayudando a crear auténticos equipos y facilitando la motivación de todos los empleados a través de mejorar la comunicación estratégica y facilitar la coherencia de los objetivos individuales con los generales en todos los niveles.

El núcleo del modelo AXIS son los “Mapas Estratégicos”, que de una forma gráfica permiten describir y entender mejor todos los aspectos relacionados con la implantación de una cierta estrategia, así como servir de eje de conexión con otros aspectos básicos, como los Mapas de Procesos, los Mapas de Riesgo, las Acciones Estratégicas y sus indicadores asociados.

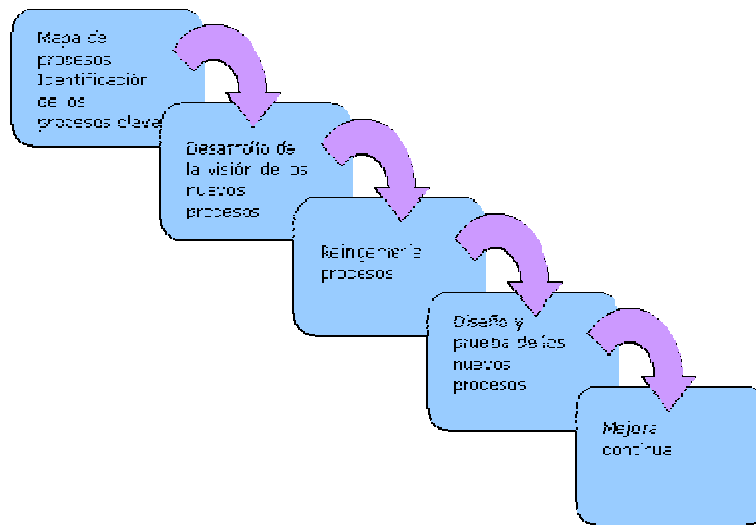
Hablar de procesos, conlleva una reingeniería y gestión de procesos cuyos objetivos generales son:

- 1) **Mayores beneficios económicos**, debido tanto a la reducción de costes asociados al proceso como al incremento de rendimiento de los procesos.
- 2) **Mayor satisfacción del cliente**, debido a la reducción del plazo de servicio y mejora de la calidad del producto/servicio.
- 3) **Mayor satisfacción del personal**, debido a una mejor definición de procesos y tareas
- 4) Mayor **conocimiento y control de los procesos**
- 5) Conseguir un **mejor flujo de información y materiales**
- 6) **Disminución de los tiempos de proceso** del producto o servicio.
- 7) Mayor **flexibilidad** frente a las necesidades de los clientes

¹²⁶ **IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**, http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art4_imp.htm

¹²⁷ Blasco Esteve, Avel·li, Rector de la Universitat de les Illes Balears (España), Ideas para la construcción del espacio iberoamericano de educación superior, <http://www.encuentro2005.universia.net/ponencias/EIBES.doc>

Así, la situación ideal es afrontar una reingeniería inicial de procesos para, a partir de ahí, trabajar con los conceptos de mejora continua. Para ello se propone la siguiente metodología:



Fuente: Eduardo Navarro, Gestión y Reingeniería de Procesos¹²⁸

El modelo AXIS es, realmente, un Modelo Integrado de Gestión, adaptable a todo tipo de organización, que integra todos los aspectos del Modelo EFQM y que da un paso más que él, al aportar un conjunto de herramientas y técnicas que estructurando gráficamente la información, facilitan el desarrollo, el entendimiento y el aprendizaje, la priorización, la comunicación y el cambio de la estrategia en una organización¹²⁹.

El Modelo AXIS orienta las respuestas a las necesidades de implantación estratégica y gestión excelente de las organizaciones, aportando beneficios tales como: permitir un desarrollo estructurado, incorporando tanto contenidos propios de la estrategia de la organización como elementos de excelencia en gestión procedentes del Modelo EFQM; enfocar estratégicamente, tanto la medición como la priorización de las acciones; alinear estratégicamente la actuación de las personas y la asignación de recursos o potenciar una gestión participativa, propiciando la revisión continuada de la estrategia a través de un seguimiento participativo que posibilita la adaptación continua de la misma ante cambios en el entorno.

2.2.6. Modelo de excelencia organizacional de Thomas J. Peters y Robert H. Waterman

Thomas J. Peters y Robert H. Waterman contribuyen con uno de los tres paradigmas vigentes para el desarrollo de la estructura conceptual de la Excelencia Organizacional, a partir de los estudios que realizaron y publicaron, en 1982, en el libro cuya edición española se titula "En busca de la excelencia. Experiencias de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos" (1984).

¹²⁸ Navarro, Eduardo, Gestión y Reingeniería de Procesos, http://www.improven-consultores.com/paginas/documentos_gratuitos/gestion_reingenieria.php

¹²⁹ Gil Alcázar, Luis, Modelo de Excelencia en la Gestión, está obsoleto?, http://www.strategy-focus.com/images/publicaciones/articulo_luis_gil.pdf

Peters y Waterman desarrollan un *marco teórico* en torno a la motivación y la *toma de decisiones* en ambientes de incertidumbre, característicos del quehacer del gerente en el mundo actual, no para fundamentar un concepto teórico de excelencia, ni siquiera una noción sistematizada de excelencia, sino, una **propuesta de excelencia**, acotada en ocho principios de validez universal pero extraídos de su amplia investigación sobre las empresas más exitosas por su calidad de gerenciamiento en Estados Unidos.

Los referidos principios prospectivos de la excelencia son:

- 1) Predisposición para la acción.
- 2) Acercamiento al cliente.
- 3) Autonomía y espíritu empresarial.
- 4) Productividad por el personal.
- 5) Movilización alrededor de un valor clave.
- 6) Mantenimiento de la destreza central.
- 7) Estructura simple y poco personal.
- 8) Flexibilidad y rigor simultáneos.

Una exposición compendiada de estos ocho principios permite apreciar, en su conjunto y su dinámica de articulación, cómo la prospectiva de Peters y Waterman considera la actuación del gerenciamiento de excelencia en la empresa¹³⁰.

Concluimos este rubro anotando que no podemos olvidar la propuesta de las Normas UNE-EN ISO 9001:2000 y UNE-EN ISO 9004:2000

Tales normas se han basado en ocho principios de gestión de la calidad que reflejan las mejores prácticas de gestión y fueron preparadas como directrices por los expertos internacionales en calidad que han participado en la preparación de las nuevas normas:

Estos ocho principios son:

- 1) Organización enfocada al cliente
- 2) Liderazgo
- 3) Participación del personal
- 4) Enfoque basado en procesos
- 5) Enfoque de sistema para la gestión
- 6) Mejora continua
- 7) Enfoque basado en hechos para la toma de decisión
- 8) Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

Otros aspectos reseñables de la edición de la ISO 9000/2000, son los relativos a:

- a. La Alta Dirección: se enfatiza el papel desempeñado por los altos directivos de la empresa y la determinación de objetivos mensurables en todas las funciones y niveles de la organización.
- b. La mejora continua: cualquier organización que opte por la certificación, ha de disponer de un sistema de mejora continua de la gestión de la calidad.
- c. La satisfacción del cliente: se requiere llevar a cabo un seguimiento de la satisfacción del cliente para valorar el sistema de calidad de la empresa.
- d. La comunicación interna: la organización ha de sistematizar sus actividades de comunicación interna y contrastar su efectividad.

¹³⁰ Rodríguez Sosa, Miguel Ángel, Conceptos de excelencia organizacional, <http://www.monografias.com/trabajos16/excelencia-organizacional/excelencia-organizacional.shtml>

- e. La interacción entre procesos: se han de definir los procesos y su interrelación.
- f. Estos procesos son tanto verticales como horizontales.
- g. Los recursos: se ha de evaluar la eficacia de las actividades que redunden en la calidad y la necesidad de los recursos empleados¹³¹.

Algunos Modelos de excelencia en el mundo: Premio Nacional a la Calidad:

- 1988 USA Malcolm Baldrige
- 1990 México
- 1992 Europa
- 1992 Brasil
- 1992 Colombia
- 1994 Escocia
- 1994 Argentina
- 1996 Japón
- 1997 Sudáfrica
- 1997 Chile
- 1999 Paraguay
- 2000 Iberoamericano¹³²

Entendemos que los modelos de excelencia surgieron por la misma necesidad del proceso de gestión. Además, la responsabilidad social, desde una perspectiva estratégica, está profundamente imbricada en el proceso de excelencia. La idea de la sostenibilidad es un tema central en la responsabilidad social de las empresas en la actualidad, y, las entidades académicas no pueden exonerarse de tal responsabilidad, siendo inherente a la búsqueda de la excelencia. Todo esto la convierte en una herramienta orientada a la mejora continua, es decir, a la perfección que se hace durante todo el ciclo de la vida de las organizaciones.

La responsabilidad social, desde una perspectiva estratégica, puede conseguir el éxito de la empresa, y obtener una ventaja competitiva, creando una buena reputación, lo que la lleva a ganar la confianza de sus colaboradores internos y externos, puesto que será reconocida por la calidad de sus productos y servicios.

La autoevaluación es una potente herramienta de diagnóstico, que permite aprender qué distancia ha recorrido la empresa en el camino en el camino hacia la responsabilidad social empresarial, saber cuánto le queda por avanzar todavía y cómo se comparará con las demás.

Además, observamos que los Modelos de Excelencia buscan evaluar la calidad de los procesos de una organización y los resultados alcanzados con dichos procesos. Y para ello, las organizaciones utilizan algún modelo de excelencia a fin de gestionar sus procesos (liderazgo, clientes, personas, planeamiento, recursos, etc.) de una manera eficiente y eficaz. Estos procesos deben estar alineados con los objetivos organizacionales.

¹³¹ Domínguez Fernández, Guillermo, La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad), <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0505120057A.PDF>

¹³² Concha Bañados, Ximena, Visión Comparativa Modelos de Excelencia. Seminario Internacional de Calidad. Santo Domingo República Dominicana, www.onap.gov.do/nuevo/Visión%20Comparativa%20Modelos%20de%20Excelencia.ppt

La utilización de esta herramienta permite a las organizaciones medir sus resultados de manera integral (educativos, financieros, de clientes, de personas, asociados, etc.). Pues, las características, más o menos, comunes, son:

- a. Mirada sistémica de la Organización
- b. Orientado a Resultados Organizacionales
- c. Alineamiento organizacional riguroso
- d. Aprendizaje Organizacional
- e. Decidida y metodológica orientación al cliente
- f. No es prescriptivo, en cuanto a las herramientas
- g. Aborda sistemáticamente todos los elementos de gestión
- h. La cultura de procesos debe orientar la gestión de la organización
- i. A cada uno de los procesos y al conjunto de éstos le pide: Alineamiento, Integración, y Aprendizaje Organizacional.
- j. Evalúa las prácticas de gestión de la organización de acuerdo a criterios de excelencia (sistematicidad, despliegue, evaluación y mejora, efectividad, comparaciones, entre otros), dando origen a un puntaje.

Ello nos hace comprender que el camino de la calidad y la excelencia permite, a las organizaciones, estar mejor preparadas para el futuro que venga.

2.3. MODELOS INSTRUMENTALES DE AUTOEVALUACIÓN

Empieza por hacer lo necesario, luego lo que es posible y de pronto te encontrarás haciendo lo imposible. San Francisco de Asís

En este rubro nos referimos a los diferentes modelos de autoevaluación, en perspectiva de acreditación, que varios países y/o instituciones han elaborado con la mejor predisposición y los más racionales aportes, en busca de la mejora continua. Lógicamente, que no presentaremos todos, ni es nuestra intención; pero sí referiremos aquellos que se han ganado el prestigio por su presentación y seguimiento didáctico y especialmente algunos por su secuencia procesal.

La exposición, aquí, sólo sigue un proceso de surgimiento; ello no significa que sean los mejores en orden de jerarquía. Debemos anotar que no incluimos a los modelos de excelencia referidos, pues los tres enunciados tienen sus herramientas para el proceso de autoevaluación.

Por otra parte, debemos precisar que la autoevaluación es un proceso de autodiagnóstico integral que la institución realiza y desarrolla, a través del o los instrumentos que la organización considere pertinentes. La acreditación, por su parte, es un proceso externo a la organización y a pedido de parte. La entidad acreditadora seguirá las secuencias establecidas dentro de su normatividad y ateniéndose a parámetros generalmente aceptados.

Los modelos instrumentales que aquí incluimos, no son todos los existentes, sino, simplemente, aquellos que consideramos que son los más empleados por las diferentes organizaciones.

2.3.1. Modelo Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)

Según Tom Cain, ABET es un modelo de acreditación indispensable para ingenieros y constituye un servicio para el público, los profesionales y el mundo científico moderno. Por ello, en los Estados Unidos, todos los programas de ingeniería están acreditados¹³³.

En los Estados Unidos el organismo responsable de la acreditación es el Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), establecido en 1932 y con reconocimiento en todo el país bajo un esquema de adopción voluntaria. En Canadá el Canadian Accreditation Engineering Board (CEAB) se estableció en 1965 para la acreditación de programas de ingeniería, con una estructura, procedimientos y metodología análogas a los de ABET¹³⁴.

El modelo ABET es:

- a. La agencia no gubernamental de acreditación de los programas de ingeniería en EEUU y está constituida por las Sociedades Profesionales de Ingenieros
 - a) Participan 33 sociedades
 - b) Nombran miembros a la junta directiva
 - c) Nombran los miembros para cada comisión
- b. Características de la acreditación ABET:
 - a) Proceso voluntario
 - b) Juicio crítico por parte de pares
- c. Presupuesto de ABET /Fondos que provienen de:

¹³³ Tom Cain, ABET, Modelo de acreditación de ingeniería en el mundo, <http://www.utp.edu.pe/elacademico/archivos/academico%2011.pdf>

¹³⁴ La acreditación, <http://www.ece.buap.mx/fce/acreditacion.htm>

- a) Sociedades profesionales
- b) Universidades: pagos por visitas y mantenimiento de archivos

Por qué es importante la acreditación ABET

- a. Ayuda a los estudiantes y a sus apoderados a escoger programas universitarios de calidad.
- b. Permite a los empleadores reclutar graduados reconocidamente bien preparados.
- c. Es utilizado por los organismos estatales de licenciamiento (Professional Engineer) y certificación para calificar a los ingenieros que solicitan licencia profesional.
- d. Proporciona a las universidades un mecanismo estructurado para evaluar y mejorar la calidad de sus programas.

Los Criterios del modelo ABET son:

- 1) Alumnos
- 2) Objetivos educativos del programa
- 3) Resultados y evaluación del programa
- 4) Componente profesional
- 5) Profesorado
- 6) Facilidades
- 7) Apoyo institucional y recursos financieros
- 8) Criterios del programa

Según José Carlos Flores, “es preciso señalar que la acreditación es sólo un paso dentro de un programa de mejora de la calidad, sin embargo es un paso muy importante que potencia y encamina hacia la excelencia.

Para acreditar una carrera, se debe seguir los siguientes pasos:

- d. Selección del modelo de acreditación y la agencia
- e. Capacitar en el modelo
- f. Autoevaluación preliminar en cada criterio
- g. Selección de proyectos de mejora
- h. Selección y recursos de proyectos de mejora
- i. Preparación del informe de autoevaluación
- j. Evaluación por pares
- k. Acciones correctivas
- l. Presentación de la solicitud de acreditación
- m. Visita de acreditación
- n. Seguimiento a la visita

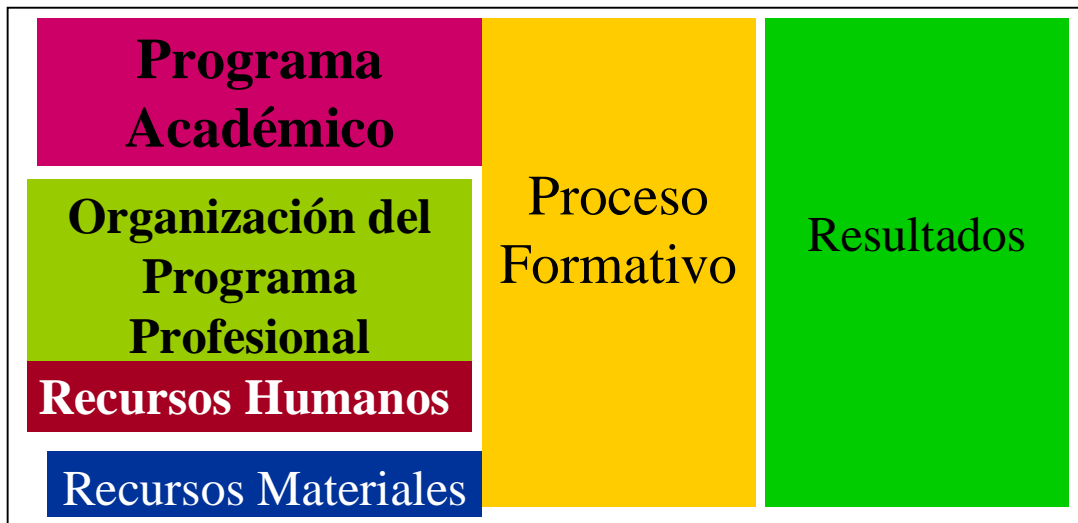
Como en cualquier proyecto de mejora de la calidad, el esfuerzo debe ser liderado y conducido por la alta dirección de la Universidad, la ausencia de este compromiso es la causa principal del fracaso de los proyectos de mejora y de acreditación”¹³⁵.

Según María M. Larrondo Petrie, “para ser un Ingeniero Profesional autorizado en los Estados Unidos es necesario un proceso de cuatro pasos:

¹³⁵ Flores Molina, José Carlos, La gestión de un programa de Calidad, la autoevaluación y la acreditación, ABET-PEB, <http://blog.pucp.edu.pe/media/54/20050905-Calidad%20Educativa.pdf>

1. Graduarse en una carrera de ingeniería de cuatro años reconocida (acreditada por ABET si la institución está en los Estados Unidos).
2. Registrarse con la Comisión de Examinadores para Ingenieros y Agrimensores Profesionales para tomar y aprobar el Examen Fundamental en Ingeniería (FE por su sigla en Inglés) que se administra en abril y octubre de cada año.
3. Completar cuatro años de experiencia adicional de ingeniería.
4. Pasar el Examen de Principios y Prácticas de Ingeniería (PE por su sigla en Inglés) que se administra a través del Consejo Nacional de Examinadores para Ingenieros y Supervisión (NCEES)¹³⁶.

2.3.2. Modelo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)



La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) aconseja que el responsable del programa profesional presida la Comisión de Autoevaluación, lidere y coordine el proceso.

En la selección de sus integrantes debe considerarse:

- a. Un número reducido de integrantes (máximo 5 personas) para garantizar la operatividad del trabajo asegurando la representatividad de cada grupo involucrado.
- b. Que los miembros reflejen la organización interna de la carrera: directivo, personal docente y administrativo, estudiantes, egresados y otros.
- c. Que sus miembros hayan participado en procesos de autoevaluación y/o en evaluaciones externas o similares en otras entidades.
- d. Que sus componentes tengan capacidad para trabajar en equipo y facilidad de comunicación con el resto de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo se rige a través de criterios y subcriteios que se secuencian del 01 al 06, los mismos que son:

¹³⁶ Larrondo Petrie, María M. Ph.D., Un Modelo para la Evaluación y la Mejoría Incremental de la Educación en Ingeniería y Tecnología en las Américas, http://www.laccei.org/proceedings2004/FinalPapers/EE_133-Spanish.pdf

- 1) Programa académico
- 2) Organización del programa profesional
- 3) Recursos humanos
- 4) Recursos materiales
- 5) Proceso formativo
- 6) Resultados

Para llevar a cabo la autoevaluación se requiere:

- a. **Motivación** interna para emprender una evaluación con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y prepararla para la acreditación.
- b. **Formación de las personas** de la carrera en los conceptos fundamentales de la evaluación para la mejora, así como en el modelo y herramientas de evaluación.
- c. **Sistemas de información** ágiles que permitan la recogida de los datos para realizar las valoraciones necesarias durante el **proceso de reflexión**. Para ello, es necesario la participación activa de la Comisión de Autoevaluación, la Oficina de Autoevaluación y Acreditación y de los restantes servicios administrativos universitarios.
- d. **Seguimiento del modelo** propuesto, garantizando la revisión de la carrera en base a cada uno de los criterios establecidos.

En cada subcriterio, se analizan los elementos a tener en cuenta. Para ello se indican:

- a. Los **aspectos** a valorar, sobre los que conviene reflexionar.
- b. Las **evidencias** que sustentan la formulación de juicios de valor (en cada subcriterio se indica la documentación propuesta como evidencia con la numeración correspondiente según la tabla del anexo).
- c. Las **preguntas** que facilitan la interpretación y análisis de cada uno de los criterios. No se trata de que la Comisión de Autoevaluación las conteste, sino que sean un elemento más para facilitar el análisis y reflexión

El modelo incluye material didáctico y procesal que se presenta como si estuviera llevando de la mano a quienes desean conocerse en forma transparente a fin de establecer los planes de mejora que la institución o el programa necesita.

2.3.3. Modelo del Consorcio de Universidades (Perú)

Recoge la experiencia de países latinoamericanos y la experiencia de los autores y su participación en eventos nacionales e internacionales.

Permite analizar la información recogida cruzando y contrastando los resultados. Ello caracteriza su trazabilidad, requiriendo la participación de todas las personas involucradas con la institución.

Los **principios** constituyen el marco filosófico del modelo y engloban el proceso de autoevaluación.

Los **factores** son los elementos **constitutivos** de la institución de educación superior que permiten organizar y sistematizar la información para tomar decisiones.

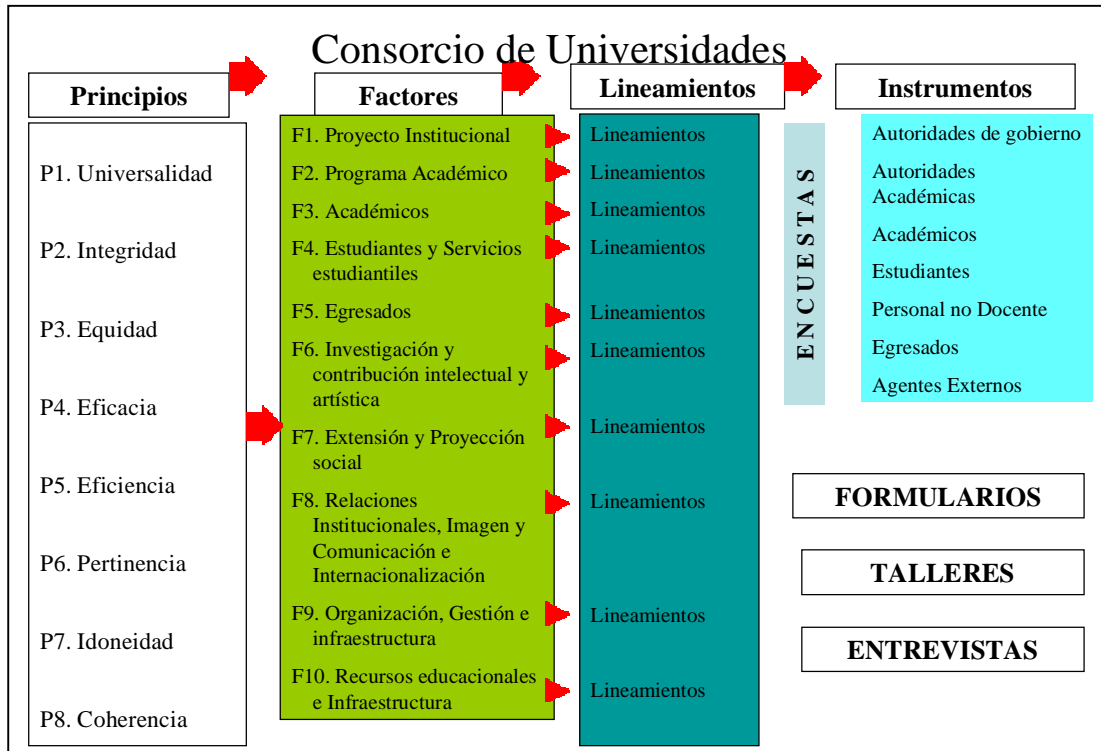
Los **lineamientos** describen los aspectos cualitativos y cuantitativos a ser evaluados; incluyen los siguientes aspectos: a) que **exista**; b) que esté **normado**; c) que sea **adecuado** por su eficacia y eficiencia; d) que produzca **satisfacción**.

Los principios, factores, lineamientos y la información recopilada generan una **matriz**. Con la trazabilidad se analizan los resultados en forma global y transversal

Factores

F1. Proyecto Institucional: La **misión**, fruto de una reflexión y decisión de sus integrantes, con **objetivos**, sistema de **gestión** y normas que orientan su ejecución según el plan y desarrollo del proyecto institucional; incluye 7 lineamientos.

F2. Programa Académico: Se **planifica** y establece carreras de acuerdo con misión, cumpliendo con **finés** declarados de **investigación, docencia, extensión y proyección**. Los responsables del programa *organizan, revisan y evalúan en forma integral los planes curriculares y actividades* orientadas a grados y títulos. El **plan curricular refiere experiencias y actividades** orientadas a desarrollar competencias en el estudiante según perfil de egresado; trabaja con 9 lineamientos.



F3. Académicos: Son recurso fundamental y *desarrollan investigación, docencia, extensión, proyección, servicios y gestión*. Existe número suficiente y gran parte posee grados académicos superiores. Su *labor es estímulo eficaz para el entorno* universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desarrolla con 8 lineamientos.

F4. Estudiantes y servicios estudiantiles: Derecho a *postulación es universal, con criterios públicos y claros de discriminación por aptitud académica, capacidad cognitiva y motriz y disposición para el aprendizaje*. Estudiantes deben responder a evaluaciones permanentes que garanticen los grados y títulos con el adecuado apoyo de servicios académicos, administrativos y sociales; utiliza 7 lineamientos para el análisis.

F5. Egresados: Son quienes *han concluido sus estudios de pre o post grados satisfactoriamente*. Carrera mantiene vínculos *haciéndolos participar activamente*. Es valioso potencial que debe formalizarse para mutuo beneficio; emplea 5 lineamientos.

F6. Investigación y contribución intelectual y artística: Los académicos *realizan actividades para generar nuevos conocimientos y creación artística* dentro de la política institucional, en relación directa con el *entorno social, cultural, político, etc.* La actividad de investigación constituye el aporte fundamental de la institución; analiza el contexto mediante 8 lineamientos.

F7. Extensión y proyección social y servicios: Se *planifica, organiza, ejecuta y evalúa actividades de extensión y proyección social* que apoyen a la comunidad e instituciones públicas y privadas. Son acordes con las necesidades y requerimientos del entorno de la institución; realiza el análisis empleando 6 lineamientos.

F8. Relaciones institucionales, imagen y comunicación e internacionalización; se desarrolla *programas académicos conjuntos con instituciones nacionales e internacionales*. Se promueve el desarrollo de un *enfoque multicultural*; la *comunicación es el proceso por el cual las instituciones difunden sus actividades, el conocimiento que producen* y evalúan los hechos trascendentes de la vida nacional e internacional; trabaja con 11 lineamientos.

F9. Organización, administración y gestión: Para lograr la *misión y metas, se requiere la adecuada articulación de los procesos académicos y administrativos*, incluyendo la gestión del personal administrativo y los recursos financieros, materiales y tecnológicos; desarrolla; mediante 10 lineamientos.

F10. Recursos educaciones e infraestructura: facilitan el *logro de la misión y de los objetivos de la institución*; los recursos instalaciones educacionales deben ser *adecuados en cantidad, calidad y modernidad*; se analiza mediante 12 lineamientos.

Como instrumental para recopilar información utiliza: encuestas, formularios, talleres y entrevistas.

2.3.4. Modelo “V” de Evaluación-Planeación

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes. Miguel Angel Santos Guerra

Surge en la década de los 90 como “el modelo de evaluación-planeación: Análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias, aprobado por la UDUAL, desde 1999, para su aplicación en procesos de evaluación de sus universidades filiales”¹³⁷.

En 1998, el Consejo Ejecutivo de la UDUAL acordó: apoyar a las instituciones de educación superior (IES) en el mejoramiento de su calidad académica, promover y facilitar los procesos de evaluación en las IES como factor estratégico de la mejora de la calidad.

En diciembre de 1999, la UDUAL decidió Invitar al Dr. Jorge González González, Vocal Ejecutivo del CCNyE de los CIEES, para incorporarse al grupo técnico. Igualmente adoptó el Modelo “V” de evaluación-planeación (González González, 1998) y diseñó la realización de talleres de capacitación en el modelo.

El Impacto del Modelo “V” de Evaluación-Planeación de la UDUAL, en el ámbito latinoamericano, acentuó el:

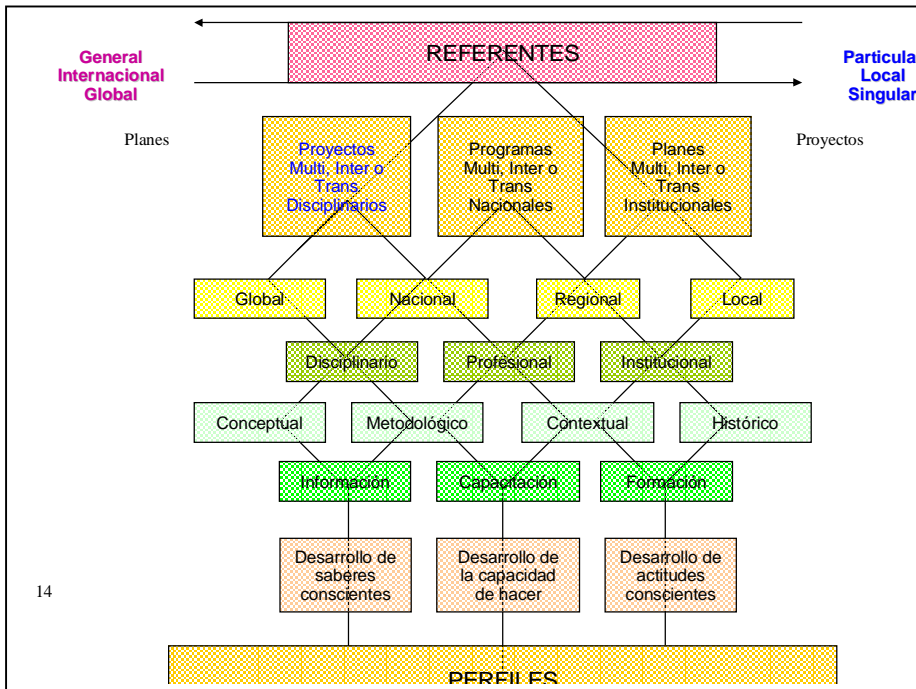
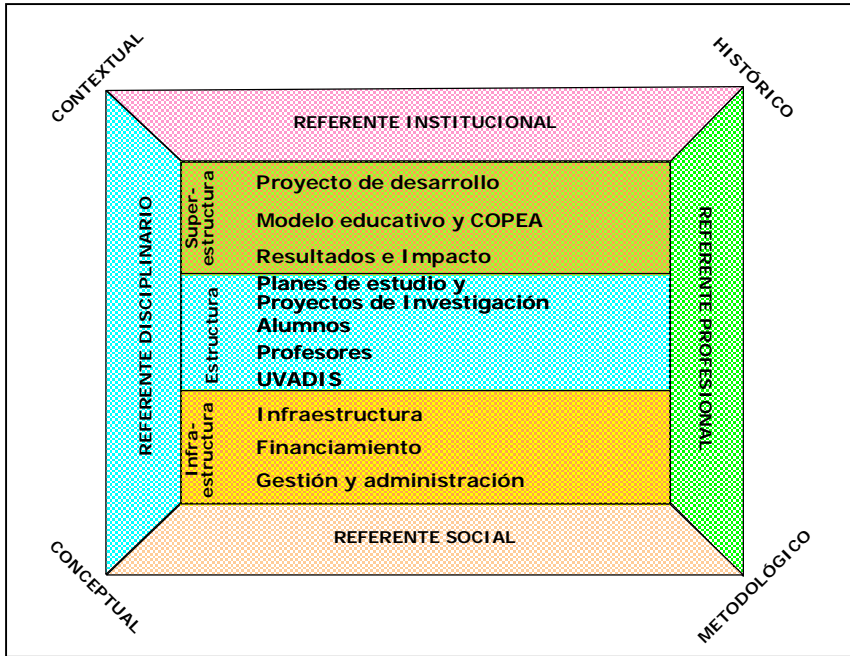
- a. Incremento de solicitudes para los talleres.
- b. Interés de entidades diferentes a las IES (ministerios de educación, áreas legislativas, iniciativa privada)
- c. Perú y Bolivia: Adopción del modelo como marco de referencia para la evaluación en el país.

De esta forma, y ante los retos del Proyecto Universidad Siglo XXI, la UDUAL trata de:

¹³⁷ González González, Jorge, Nora E. Galindo Miranda, José Luis Galindo Miranda y Michele Gold Morgan, Los paradigmas de la calidad educativa. De la Autoevaluación a la acreditación, UDUAL, UNESCO, 2004

- a. Responder con calidad a la diversificación de las modalidades del diplomado (nivel latinoamericano/país/institución/entidad)
- b. Extender el modelo “V” de la UDUAL en los diferentes países de América Latina.
- c. Atender las solicitudes de pares para evaluación externa en las diferentes disciplinas.
- d. Responder a las necesidades latinoamericanas de acreditación de programas y de certificación de profesionales.

Los siguientes gráficos sucintamente el modelo “V” de evaluación-planeación.



Fuente: Jorge González González

El modelo de la UDUAL muestra una profunda filosofía, pues, a través de sus ejes estructurales y sus referentes, se logra una visión y comprensión integral de la realidad de la institución y/o unidad académica que se evalúa.

Dentro del marco de los ejes estructurales, los elementos a evaluar son:

- 1) Superestructurales: a) Referentes y modelos normativos institucionales; b) Resultados generales; c) Evaluación del impacto interno y externo del programa.
- 2) Estructurales: a) Programa a evaluar; b) Plan de estudios; c) Programas de estudio; d) Estudiantes; e) Personal académico; f) Producción.
- 3) Infraestructurales: a) Infraestructura y mantenimiento; b) Financiamiento; c) Impacto del programa; d) Gestión académica-administrativa¹³⁸.

2.3.5. Modelo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU-Argentina)

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado creado en 1995 por la Ley 24.521 de Educación Superior.

En cumplimiento de sus fines la CONEAU debe realizar:

- a. Evaluaciones externas de las instituciones universitarias.
- b. Acreditación periódica de carreras de grado, cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado.
- c. Acreditación periódica de carreras de posgrado de especialización, maestría y doctorado.
- d. Dictaminar en lo relativo a la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales.
- e. Dictaminar en lo relativo al otorgamiento de la autorización provisoria y reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.
- f. Dictaminar sobre el reconocimiento de las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

La evaluación institucional se rige por principios, objetivos y metodologías acordados por la CONEAU, siendo ésta: Participativa, exhaustiva, holística, documentada, establecida en el contexto de los propósitos y objetivos de la Institución.

Objetivos de la CONEAU:

1. Fomentar, en las universidades, una cultura de evaluación.
2. Establecer estándares de evaluación de la calidad de Instituciones y Programas de educación universitaria.
3. Promover procesos de autoevaluación externa por pares académicos.
4. Proponer planes de acción con alternativas de solución a los problemas de los procesos de evaluación.

¹³⁸ UDUAL, Taller Latinoamericano de formación y capacitación de evaluadores externos. Segundo módulo del diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria, Santiago de Chile, 2006, y Los paradigmas de la calidad educativa. De la Autoevaluación a la Acreditación, 2004, <http://www.unam.mx/udual/CIDU/ColUDUAL/15/15.pdf>

5. Certificar la calidad de la Institución Universitaria evaluada en sus actividades, programas y carreras.
6. Intercambiar información que facilite el reconocimiento de programas de estudios, grados y títulos entre universidades nacionales y extranjeras.
7. Promover procesos de autoevaluación institucional y programas con la participación de los miembros de la comunidad universitaria
8. Facilitar el desarrollo de las capacidades y potencialidades de las universidades para la ejecución del proceso de autoevaluación y acreditación universitaria

En el documento “Orientaciones para el proceso de autoevaluación institucional”, se dice que “para alcanzar estos objetivos, se propone tomar **las pautas para la autoevaluación de carreras de grado**, en la dimensión correspondiente al “contexto institucional”, como base para la autoevaluación de las unidades académicas.

- 1) Analizar si la *misión institucional*, en lo concerniente a docencia, investigación, extensión y difusión del conocimiento, se encuentra reflejada en el ámbito de la unidad académica, señalando las pautas que permiten arribar a la conclusión. Si se detectan desacuerdos o inconsistencias, indicar si se están llevando a cabo, o se piensan concretar, acciones para subsanarlas y, en ese caso, describirlas sintéticamente.
- 2) Analizar la *oferta de carreras* de grado y postgrado (doctorados, maestrías, especializaciones), y de las que no otorgan título de grado teniendo en cuenta: su importancia relativa en términos de cantidad de alumnos y recursos humanos y físicos involucrados en su desarrollo, el vínculo entre los planes de estudio de las distintas carreras, las relaciones entre el nivel de grado y el de postgrado, la pertinencia de la oferta curricular en el contexto regional (CPRES), la existencia de acuerdos regionales y el impacto en la sociedad.
- 3) Analizar si la *estructura organizativa* de la unidad académica es adecuada o necesita ajustes para asegurar una gestión efectiva de todas las carreras que en ella se dictan. Considerar si existe acumulación de responsabilidades o funciones.
- 4) Evaluar las *políticas* desarrolladas en la unidad académica en materia de:
 - a) actualización y perfeccionamiento de personal
 - b) desarrollo científico-tecnológico
 - c) extensión, transferencia y vinculación con el medio
- 5) Si existen aspectos a mejorar, justificar la respuesta, indicar los cambios necesarios y evaluar las posibilidades de concretarlos.
- 6) Analizar la consistencia, suficiencia y relevancia de las acciones que se llevaron a cabo en los últimos 3 años a fin de poner en práctica las decisiones políticas en esos 3 aspectos.
- 7) Verificar si la cantidad de docentes, su formación y/o su dedicación, facilitan el desarrollo de las acciones que se llevan adelante en el marco de las políticas de investigación y vinculación. Corroborar esta capacidad en función de la cantidad de docentes incorporados en sistemas de categorización de la investigación.
- 8) Considerar si se detectan diferencias en la capacidad de *generación y difusión de conocimiento*, tanto entre carreras como entre áreas. Elaborar una hipótesis acerca del origen de esas diferencias. En caso que se considere necesario, indicar si se están desarrollando o se piensan desarrollar acciones para fortalecer las áreas o carreras en las que esta actividad resulta menos activa.
- 9) Evaluar los *mecanismos de selección, evaluación y promoción* como así también la **continuidad** de la planta docente. Si existen mecanismos de evaluación, valorar los procedimientos implementados; indicar si los resultados tienen incidencia en promociones o sanciones, y describirlo sintéticamente. Señalar la forma en que todos estos mecanismos se dan a conocimiento público. Indicar la forma en que se encuentra

documentada la trayectoria académica y la formación profesional de los miembros del cuerpo académico.

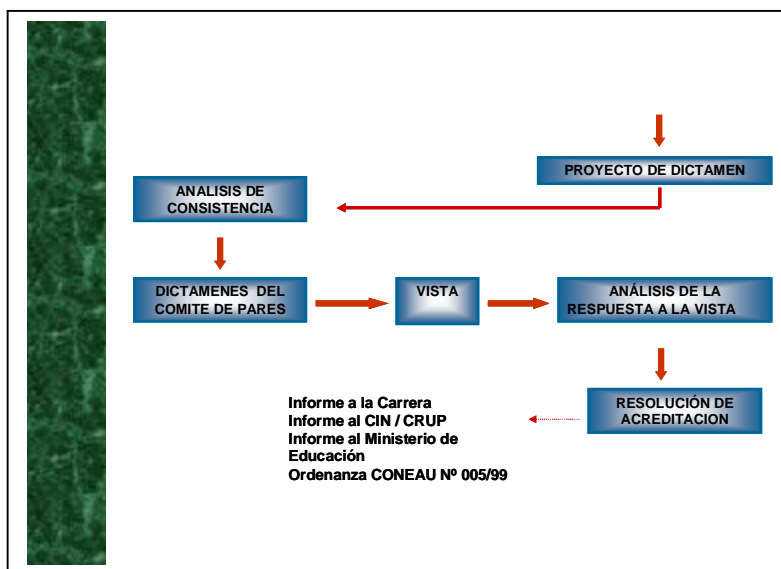
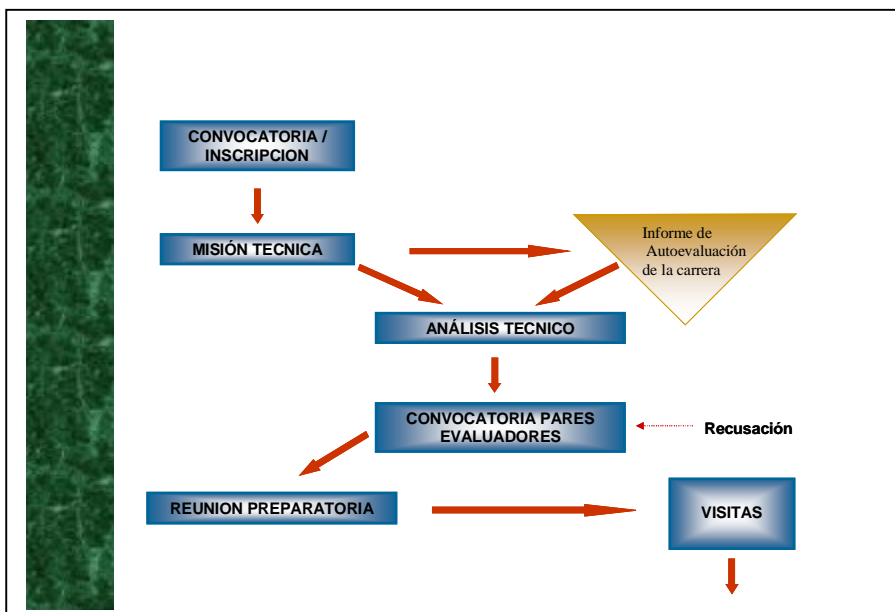
- 10) Analizar, en forma general, la *suficiencia en cantidad, dedicación y formación del cuerpo académico*. Evaluar la necesidad de introducir mejoras justificando sintéticamente las causas y las carreras particularmente involucradas.
- 11) Indicar si es necesario efectuar cambios en el *personal administrativo* para abastecer adecuadamente las necesidades de todas las carreras que se dictan y de las actividades de investigación, transferencia y extensión que se llevan a cabo en la unidad académica. Describir los cambios a efectuar y las posibilidades de su concreción. Establecer claramente la diferencia entre los cambios necesarios para abastecer las necesidades mínimas y aquellos que permitirían mejorar el sistema hacia la excelencia.
- 12) Verificar si es necesario mejorar la suficiencia, rapidez y seguridad de los *sistemas de registro*; observar si dichos registros están multiplicados o constituyen fuentes únicas de información. Evaluar su suficiencia y confiabilidad.
- 13) Analizar la existencia de redes que permitan el acceso a cierta información y la diversidad de los accesos de carga de datos.
- 14) Indicar la forma en que se resguardan las constancias de la actuación académica y las actas de examen de los alumnos.
- 15) Señalar la existencia de un registro de los antecedentes académicos y profesionales del personal docente, la forma en que se mantiene actualizado y los mecanismos que permiten su consulta para facilitar la evaluación.
- 16) Considerar si las condiciones de *admisión e ingreso* aseguran una adecuada preparación de los ingresantes para encarar los cursos básicos, cuya comprensión es decisiva en la posterior formación de los profesionales.
- 17) Analizar si la *cantidad de alumnos* es consistente con la capacidad de la unidad académica, especialmente en relación con la infraestructura y los recursos humanos.
- 18) Analizar las *tasas de graduación*, la existencia de problemas de desgranamiento y/o deserción y sus posibles causas. Describir las estrategias de acción implementadas para atenuarlas o eliminarlas.
- 19) En caso de haberse producido un *aumento de la matrícula* en los últimos años, analizar el grado de afectación en la adecuación de la infraestructura física y de la planta docente destinada a la atención de los alumnos.
- 20) Analizar si **la infraestructura y el equipamiento** disponibles permiten el correcto desarrollo de la misión institucional en lo concerniente a docencia, investigación, extensión y difusión del conocimiento. Evaluar la cantidad, capacidad y disponibilidad horaria. Detectar la necesidad de introducir mejoras, describirlas sintéticamente y señalar cuáles son las carreras, departamentos o áreas más afectadas por esas deficiencias. Establecer claramente la diferencia entre mejoras imprescindibles a corto y mediano plazo y mejoras para la excelencia.
- 21) Evaluar la calidad de la prestación de los servicios de los *centros de documentación, bibliotecas* y el acceso a redes de información. Estimar si se cuenta con personal suficiente y calificado. Analizar la adecuación del equipamiento informático disponible y la funcionalidad de los espacios físicos.
- 22) Indicar cuáles son los alcances de los aportes institucionales actuales. Citar la existencia de **fondos** de generación propia, ajenos a los aportes institucionales: mencionar brevemente su evolución en los últimos años y los ámbitos en los que habitualmente se producen (áreas, departamentos, institutos, cátedras, etc.). Señalar sintéticamente su destino y estimar su evolución en el futuro¹³⁹.

¹³⁹ Orientaciones para el proceso de autoevaluación institucional,
<http://www.coneau.edu.ar/archivos/955.doc>

Las etapas de la evaluación institucional son:

- 1) Acuerdo compromiso (entre la institución universitaria y la CONEAU “diálogo técnico”)
- 2) Presentación ante la CONEAU (documento de autoevaluación de la Institución)
- 3) Actividades del comité de pares (cronograma de visitas – talleres preparatorios para definir actividades)
- 4) Preparación de la evaluación externa (definición de perfiles de Pares y aprobación de la institución)
- 5) Aprobación informe de pares (versión preliminar de CONEAU, presentación a la institución)
- 6) Comentarios del rector
- 7) Publicación y difusión del informe final

La acreditación de carreras de grado sigue el siguiente procedimiento:



Fuente: Documentos del CONEAU

La CONEAU realizar las siguientes funciones o “tareas:

- a. *Evaluaciones externas*, que tendrán lugar como mínimo cada seis años y se llevarán a cabo en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Son complementarias de las autoevaluaciones que efectúen los establecimientos para analizar sus logros y dificultades y sugerir medidas orientadas al mejoramiento de la calidad. Las evaluaciones externas tienen como principal objetivo asistir a las instituciones en sus propuestas de mejoramiento de la calidad.
- b. *Acreditación periódica de carreras de grado*, cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determine el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- c. *Acreditación periódica de especializaciones, maestrías o doctorados*, conforme con los estándares que establezca dicho Ministerio en consulta con el Consejo de Universidades.
- d. Dictaminar sobre la base de evaluaciones de los proyectos respectivos, en *lo relativo a la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales y el reconocimiento de las provinciales así como el otorgamiento de la autorización provisoria y reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas*.
- e. Dictaminar sobre el *reconocimiento de las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias*, de conformidad con la reglamentación que fije el Ministerio de Cultura y Educación con respecto a la naturaleza y forma de constitución de dichas entidades”¹⁴⁰.

2.3.6. Modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA – Colombia)

Mediante Ley 30 de 1992, el Congreso de la República hace operativa la Constitución Política de 1991 y regula la Educación Superior de Colombia instituyendo:

- a. El Sistema Nacional de Acreditación (SNA)
- b. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)
- c. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)
- d. Crea el organismo académico **CNA – Consejo Nacional de Acreditación**

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA):

- a. Es un organismo de naturaleza académica y de carácter autónomo
- b. Lidera, organiza, orienta y da fe de la calidad del proceso de acreditación
- c. Su integración y reglamento están definidos por el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU
- d. La acreditación institucional es de carácter global y es complementaria de la acreditación de programas curriculares, no la sustituye
- e. La evaluación de la calidad, con miras a la acreditación institucional, implica la evaluación integral de la Institución como un todo

El Sistema Nacional de Acreditación tiene como objetivo, garantizar a la sociedad altos estándares de calidad de las Instituciones que pertenecen al Sistema.

¹⁴⁰ CONEAU, Ministerio de Cultura y Educación, <http://www.um.edu.ar/math/maestria/a6.doc>

- a. Surge como un mecanismo para asegurar la calidad de la Educación Superior en el mundo, también en respuesta al rápido aumento en los últimos 30 años de instituciones y estudiantes generando ofertas de diversos programas de variada calidad.
- b. Garantiza la capacidad de las instituciones académicas para autorregularse y participar activamente en su proceso de mejoramiento, asegurando la prestación de un servicio de calidad.

Facilita la movilidad de estudiantes y académicos, en la medida que:

- a. Propicia la compatibilidad de estudios
- b. Garantiza la movilidad de profesionales:
- c. Patrocina el reconocimiento de Títulos

Las condiciones para el éxito del proceso de la autoevaluación con fines de acreditación son:

- a. Cambio de comportamiento apático e indiferente frente al proceso.
- b. Amplia participación de profesores y estudiantes, evitando que el proceso se concentre en unos pocos.
- c. No generar carga excesiva adicional de trabajo para los académicos.
- d. Hacer propuestas de mejoramiento concentradas en los aspectos fundamentales, distintas a peticiones económicas inviables.
- e. Evitar la burocratización del proceso o su transformación en el sólo diligenciamiento de formularios.
- f. Generar una actitud de cambio.

El Consejo Nacional de Acreditación establece que se “procederá a recoger la información relativa a los indicadores y las variables correspondientes a cada una de las características de calidad definidas por el Consejo Nacional de Acreditación y agrupadas en los siguientes factores de análisis:

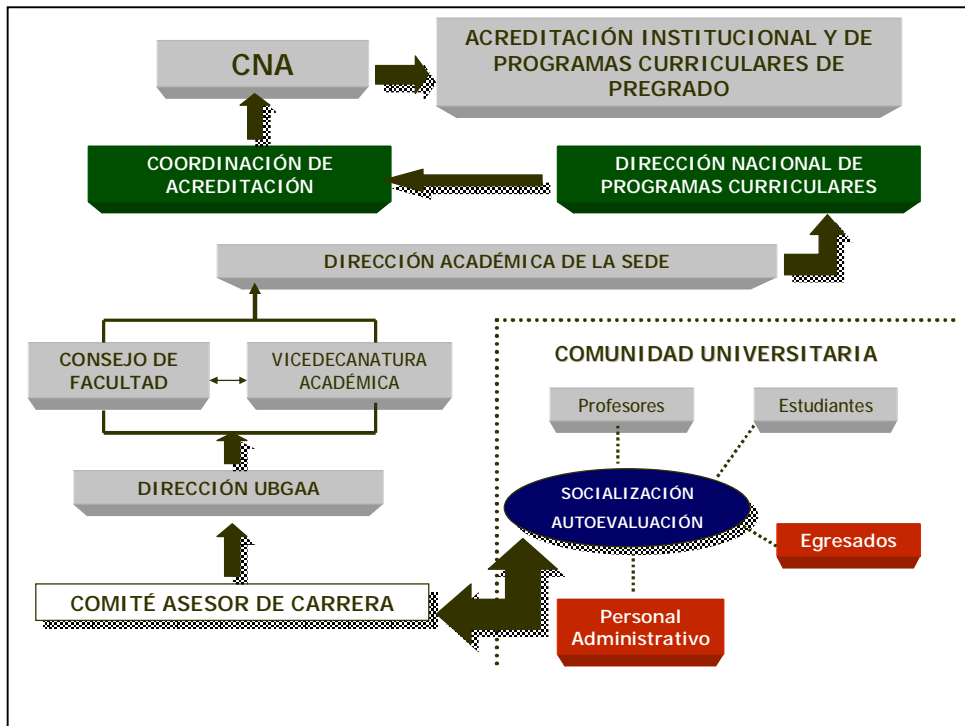
1. Proyecto Institucional (Características 1 a 10).
2. Estudiantes y Profesores (Características 11 a 27).
3. Procesos Académicos (Características 28 a 43).
4. Bienestar Institucional (Características 44 a 48).
5. Organización, Administración y Gestión (Características 49 a 54).
6. Egresados e Impacto sobre el Medio (Características 55 a 59).
7. Recursos Físicos y Financieros (Características 60 a 66)¹⁴¹.

Las consecuencias positivas directas de la evaluación y la acreditación posibilitan un mejor conocimiento de la universidad:

- a. Identificación de sus debilidades y fortalezas.
- b. Participación colectiva en la revisión y readecuación del proyecto institucional y los planes estratégicos.
- c. Construcción colectiva de las propuestas de reformas de planes de estudio
- d. Mejoramiento de la gestión y de los procesos internos, orientados hacia la calidad.
- e. Optimización del uso de los recursos con base en la autoevaluación.

¹⁴¹ Consejo Nacional de Acreditación, Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas de Pregrado, , http://www.iesalc.unesco.org/ve/acreditacion/colombia/guiasacrd-co/aut_fin_acr_pro_pre_gui_pro_cna_02_dic_1998.pdf

- f. Garantía de estándares mínimos para el desarrollo de las carreras.
- g. Reconocimiento internacional de los estudios.



Las condiciones iniciales para ingresar al sistema colombiano de acreditación y adelantar, con *probabilidades* de éxito, la acreditación de un programa académico, “es necesario que la institución cumpla con las siguientes condiciones iniciales:

- a. Estar debidamente autorizada para operar como una institución de educación superior y para otorgar títulos en el programa que se propone acreditar.
- b. Cumplir con las normas legales establecidas para la educación superior y, en particular, las que corresponden a las instituciones de su tipo.
- c. Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público. Como la misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución, sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
- d. Haber formulado un proyecto institucional que le sirva como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones.
- e. Contar con un núcleo profesoral que sea apropiado, en cantidad, calidad y dedicación, a la naturaleza de la institución y del programa que se aspira a acreditar.
- f. Contar con estatutos y reglamentos de profesores y estudiantes, que incluyan políticas claras de selección y vinculación de profesores y de admisión de estudiantes. Estas normas deben definir los deberes y derechos de unos y otros y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.

- g. Tener una tradición en el programa que se espera acreditar, reflejada en su incidencia efectiva en el medio y en la existencia de varias promociones de egresados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento.
- h. Contar con una estructura organizacional y con sistemas de administración y gestión que correspondan a la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución y del programa.
- i. Disponer de una infraestructura locativa y logística que satisfaga las necesidades de la institución y las del programa.
- j. Mantener una comprobada estabilidad financiera y utilizar adecuadamente los recursos de que dispone, en correspondencia con su naturaleza, su misión y sus objetivos.
- k. Contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros.
- l. No haber sido objeto de sanciones, en los últimos cinco años, por el incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, ni estar intervenida en el momento en que se hace la solicitud¹⁴².

2.3.7. Modelo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP - Chile)

La acreditación de carreras es un proceso técnico destinado a asegurar y promover la calidad de las carreras de pregrado que imparten las instituciones de educación superior, ello, mediante la aplicación de *mecanismos de autoevaluación y evaluación externa*. En este proceso, participan tanto los académicos de las propias carreras en evaluación, así como pares evaluadores externos a ellas, aplicando criterios y procedimientos objetivos y públicos.

Principales funciones de la CNAP:

- a. Llevar a cabo procesos experimentales de acreditación de carreras y programas, conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de licenciatura ofrecidos por instituciones autónomas.
- b. A diciembre de 2003, se encontraban oficialmente en proceso de acreditación 305 carreras, las que corresponden a 34 instituciones de educación superior. De ellas, 103 han finalizados sus procesos, obteniendo acuerdos de acreditación.
- c. Desarrollar procedimientos experimentales de acreditación institucional.
- d. En mayo 2003 se dio inicio a un proyecto piloto de acreditación institucional, en el que participaron 54 instituciones de Educación Superior (78% matrícula del sistema y 86% de la matrícula de las universidades)

¿Con qué líneas de acción trabaja? Para el cumplimiento de sus funciones, la CNAP desarrolla cuatro líneas de acción:

- a. Diseño y desarrollo de procesos experimentales de acreditación.
- b. Acciones de apoyo a la capacidad de autorregulación de las instituciones de educación superior.
- c. Difusión y comunicación de los avances de la Comisión en materia de acreditación.
- d. Provisión de información pública.

¿Cuáles son los parámetros utilizados por la CNAP para definir calidad?

¹⁴² Consejo Nacional de Acreditación, *Apreciación de condiciones iniciales*, http://www.cna.gov.co/cont/documentos/alt_cal/programas/apr_con_ini_gui_pro_cna_01_seg_edu_jun_1998.pdf

- a. Consistencia interna, esto es, el grado de ajuste entre las acciones y resultados de una unidad (institución, carrera) con los propósitos internamente definidos. Esta definición de propósitos y fines se expresa en la Misión Institucional
- b. Consistencia externa, esto es, el ajuste de una unidad con criterios o estándares previamente definidos y aceptados por la comunidad académica o profesional pertinente. Se expresa en los Criterios De Evaluación.

Rubros o criterios de análisis:

- a. Propósitos institucionales
- b. Integridad institucional
- c. Estructura organizacional, administrativa y financiera
- d. Estructura curricular
- e. Recursos humanos
- f. Efectividad del proceso enseñanza- aprendizaje
- g. Resultados del proceso de formación
- h. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para le enseñanza
- i. Vinculación con el medio¹⁴³

Se evalúan:

- a. La organización curricular
- b. Los contenidos del plan de estudios
- c. Los métodos pedagógicos
- d. Actualización curricular

2.3.8. Modelo Centroamericano

El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) sostiene que la “Autoevaluación Institucional es un proceso participativo, permanente, integral y sistemático de reflexión y análisis crítico colectivo, que valora la calidad de los procesos educativos y en general el quehacer de la institución con el objeto de mejorar su calidad.

La reflexión y análisis crítico conlleva a la institución a:

- 1) Describir su situación actual
- 2) Fundamentar un juicio crítico sobre sus fortalezas y debilidades, y
- 3) Fundamentar un plan prospectivo de mejoramiento”¹⁴⁴.

Los factores de evaluación son los ámbitos a ser considerados en la reflexión, análisis y mejora del quehacer de la institución de educación superior. El proceso de autoevaluación institucional deberá enfocar al menos los siguientes factores:

- 1) Proyecto Institucional

¹⁴³ <http://www.paho.org/ENGLISH/AD/THS/EV/Chile-prese-CNAP-BsAs-mayo2004.ppt#275,17>, Rubros de análisis

¹⁴⁴ Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES),

http://www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICEVAES/documentos_files/GUIA_DE_AUTOEVALUACION_INSTITUCIONAL_FINA.doc

- 2) Marco Jurídico y Organizativo
- 3) Recursos Humanos
- 4) Estudiantes
- 5) Recursos físicos y financieros
- 6) Gestión y administración
- 7) Docencia
- 8) Investigación y Postgrados
- 9) Vinculación Social y Extensión
- 10) Graduados¹⁴⁵

Entre las funciones de la “Comisión Técnica de Evaluación están:

- 1) Revisar y/o preparar las guías para la autoevaluación y asesorar en su aplicación a las unidades internas que conducirán los procesos de autoevaluación en cada universidad;
- 2) Revisar y/o preparar una guía e instructivo para la visita de evaluación externa de los pares académicos;
- 3) Preparar los instrumentos necesarios para guiar la preparación de informes y dictámenes;
- 4) Participar en las visitas de evaluación externa y contribuir en su organización (cada uno de los equipos de pares que realizará la evaluación externa será coordinado por uno de los miembros de la Comisión Técnica de Evaluación);
- 5) Dar capacitación a los pares académicos para el cumplimiento de su misión de evaluación;
- 6) Estudiar los informes de autoevaluación y los informes de evaluación de los equipos de evaluadores externos;
- 7) Preparar informes finales y recomendaciones que ayuden a superar problemas, debilidades y carencias de las instituciones y programas evaluados, para ser enviados al Comité de Coordinación Regional.
- 8) Enviar al CSUCA informes y recomendaciones para la acreditación de la categoría regional centroamericana”¹⁴⁶.

Además de los modelos referidos, existen otros, regionales y/o nacionales, que han adquirido una cierta presencia como el COPAES de México o el de la Asamblea Nacional de Rectores del Perú, al interior del país

¹⁴⁵ Consejo Superior Universitario Centroamericano (**CSUCA**). Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (**SICEVAES**), http://www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICEVAES/documentos_files/GUIA_DE_AUTOEVALUACION_INSTITUCIONAL_FINA.doc

¹⁴⁶ El sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior (SICEVAES), http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res108/txt4.htm

3. CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA

No hay, por tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominador. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. Paulo Freire.

Al abordar la construcción dialógica, podemos entender la educación moral como socialización, lo cual significaría, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación, los cuales señalan “correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente. Por otra parte, la educación moral como socialización reconoce también de modo correcto la vinculación a la colectividad que supone las prácticas morales, pero sólo da cuenta de tal vinculación en tanto que adhesión incondicional a una realidad superior que se nos impone unilateralmente.

En cambio, resulta difícil percibir los procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico. Finalmente, la moral requiere autonomía de la personalidad, pero no sólo como descubrimiento y acatamiento de las regularidades sociales. La autonomía supone conciencia personal y creatividad moral. La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad”¹⁴⁷.

Ello significa que, tanto los modelos como los procesos autoevaluativos y de acreditación, sólo tienen razón de ser, si provocan cambio en el actuar de quienes interactúan, es decir, en beneficio propio y/o de aquellos a quienes se brinda un servicio; pues, si la naturaleza humana es perfecta en su organicidad biopsíco-espiritual, es perfectible en su desenvolvimiento, a lo largo de su existencia. Por tanto, habrá educación si se muestra cambios positivos y constructivos y cuando se actúa con precisión doctrinaria y rigor académico; salvo que por ostentar un carguito se utilice éste para favorecer la gestión mediocre por defender a “sus” amigos o familiares, olvidando, a propósito, que se debe gestionar para la calidad.

3.1. Formación de la personalidad

Sobre la concepción de la educación moral, como desarrollo, Dewey fue el primero en formular, de manera clara, las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo. Lo hizo, por ejemplo, con afirmaciones como las siguientes: "el objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede asegurar esto. La educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán madurar a las funciones psicológicas del modo más completo y libre"¹⁴⁸.

Sin embargo, más completo fue el aporte de Piaget; para quien la educación moral tiene como objetivo prioritario **construir** personalidades autónomas. “Es por ello, que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para

¹⁴⁷ Puig Rovira, Joseph M^a. ,Construcción dialógica de la personalidad moral
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>

¹⁴⁸ Dewey, J. (1964): «*What Psychology can do for the teacher*» en Reginald Archambault (ed.): «John Dewey on Education: Selected Writings». Nueva York, Random House. Citado por J. A. Jordán y F. Santolaria en «*La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*». Barcelona, PPU, 19

conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía. Por su parte, Kohlberg coincide con Dewey y Piaget al considerar que la finalidad básica de la educación moral es facilitar al alumno aquellas condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral, que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas¹⁴⁹.

Con la finalidad de obtener la formación personal, las principales características del modelo de educación son:

- a. El enfoque personal: La eficacia del método educativo se mide por las adquisiciones personales de carácter moral y creativo, como son: los motivos y los actos, los valores, los objetivos, los ideales y la autoevaluación.
- b. Las tareas concretas, donde se enlazan, fortalecen y desarrollan las motivaciones de la conducta y la comunicación, de los logros, de la autoafirmación, de la autorrealización creativa y del servicio social.
- c. Trabajar para lograr la finalidad suprema: educar personas honestas, bondadosas y con ideales firmes.
- d. Lograr el desarrollo del colectivo y la formación de la personalidad
- e. El humanismo: referido al interés mutuo, la sinceridad, la comprensión recíproca, la preocupación por la otra persona y, al mismo tiempo, la fidelidad a la idea superior¹⁵⁰.

Victoria Ojalvo manifiesta que Pedro J. Ramírez (1996) “propone un modelo curricular integrado para la formación de valores en la educación superior a distancia, que está compuesto por tres partes:

- 1) Principios y valores del estado y la universidad a distancia.
- 2) Epistemología de la realidad abierta a los valores, la interdisciplinariedad y la confluencia de métodos y técnicas distintas.
- 3) Planes de estudio con sus respectivos métodos técnicas y otros medios.

El autor subraya que los modelos profesionales deberán incluir explícitamente un perfil humanístico axiológico, resultando imprescindible la integración de la formación humanística (axiológica) y científica.

Esta integración se orienta a tres niveles: el de los contenidos programáticos, el de la organización de dichos contenidos y el de los métodos y técnicas. Propone que los planes de estudios se elaboren con base en tres grandes núcleos:

- 1) Núcleo de estudios humanísticos.
- 2) Núcleo de estudios contextuales que sirven de contexto y de complemento de la especialidad.
- 3) Núcleo de estudios de la especialidad¹⁵¹.

Según Ibis Alvarez y Teresa Guasch, “las actividades y tareas de estudio planificadas, en términos globales, estimulan la actuación individual y en grupo, orientada hacia tres pilares básicos:

- 1) Ayudar a co-construir y a comunicar el conocimiento: *contextualizarlo y significarlo*.

¹⁴⁹ Puig Rovira, Joseph M^a., Construcción dialógica de la personalidad moral
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>

¹⁵⁰ Ojalvo Mitraný, Victoria, Educación de Valores, Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8 No. 1 2003, <http://www.upsp.edu.pe/descargas/Docentes/Antonio/revista/03/1/189403104.pdf>

¹⁵¹ Ojalvo Mitraný, Victoria, Educación de Valores, Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8 No. 1 2003, <http://www.upsp.edu.pe/descargas/Docentes/Antonio/revista/03/1/189403104.pdf>

- 2) Mantener bajo control (autorregular) la acción: se exige relacionar cada ejecución con los resultados esperados.
- 3) Construir "productos" que implican la toma de decisiones y el razonamiento crítico: trascender y transferir el conocimiento"¹⁵².

No podemos pasar por alto las disputas políticas, pedagógicas, filosóficas o metódicas de Freire. Otros establecieron con él la controversia y nos permitieron a lo largo de 30 años leer a un Freire que superaba "esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fue picado por el psicologismo o el subjetivismo" o el "idealismo"¹⁵³.. Igualmente es necesario resaltar que, él mismo, nos alertaba diciéndonos que debíamos, como educadores, "reinventar sus caminos de acción en función de la realidad y de las posibilidades históricas de la labor educativa".¹⁵⁴.

Alfredo Guisco nos recuerda en el texto "Freire: aportaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos" que "se hace un recorrido por la historia y los cambios operados en las propuestas del pedagogo brasileño, resaltando algunas de sus categorías político-pedagógicas como: diálogo, concientización, cultura, práctica, etc. y haciendo un balance histórico de los efectos pedagógicos de sus propuestas"¹⁵⁵.

El autor mencionado refiere que las claves o rasgos ético-pedagógicas en el pensamiento de Freire, "son:

1) Diálogo o Construcción dialógica: En el texto que comentamos aparece como una de las ideas centrales de Freire la del *dialogo* como centro del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. El diálogo es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal¹⁵⁶.

2) Reconocimiento y reinención: Estos podrían entenderse como dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado a lo largo de su vida como pedagogo y pensador. Por reconocimiento entendemos esa permanente conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar. El reconocimiento, el observar críticamente es punto de partida y condición de la "pedagogía del conocimiento" que postula el educador brasileño.

3) Humanismo crítico, emancipador: La deshumanización es una expresión de la alienación y dominación, es la distorsión de la vocación de humanizarnos. La humanización, por el contrario, es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de **modificación** de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas.

Según Freire "uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un modelo ideal de 'buen hombre', se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos." El humanismo, concluye citando a Furter "consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto"¹⁵⁷.

4) Realismo esperanzado: Para Freire "la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser". Es realidad que es esperanza de sí misma. Y dice: "en estos momentos históricos,

¹⁵² Álvarez, Ibis y Teresa Guasch, Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, http://www.um.es/ead/red/14/alvarez_guasch.pdf

¹⁵³ Freire P. "Pedagogía de la pregunta" Revista Tarea Nro. 14, Lima 1986

¹⁵⁴ Freire P. "Deben reinventarme, no repetirme" En: Educación de Adultos, V.1, Nro. México, INEA, 1983

¹⁵⁵ Guiso, Alfredo, **Cinco claves ético-pedagógicas de Freire** 1996,

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/articulos/articulo1.htm>

¹⁵⁶ Mariño G. "Freire : anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos" En: aportes 43, Bogotá, Dimed, 1996

¹⁵⁷ Freire P. "Pedagogía del oprimido" México, S. XXI, 1970

como en el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma que grita (...) cómo hacer concreto lo *inédito viable* que nos exige que luchemos por él"¹⁵⁸.

El realismo esperanzado es un "*imperativo existencial e histórico*" necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. "Necesitamos la esperanza crítica, como un pez necesita el agua pura".

5) Actos de conocimiento: "Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización, exige tanto de educadores como de educandos una relación de **auténtico diálogo**. El **verdadero diálogo** reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos"¹⁵⁹. Todo hecho de conocimiento en un proceso educativo procura, en la perspectiva freiriana", poder entender tanto el objeto como la comprensión que de él se tenga"¹⁶⁰.

Por lo anotado, entendemos que cuanto caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada: que realice actos virtuosos y que los haga habitualmente. Sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral; pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones.

Implícita o explícitamente en esta postura hay una clara orientación finalista o teleológica, lo que supone la existencia de algo que permite establecer desde siempre aquello que es virtuoso o bueno para cada sujeto. En unos casos, se habla de una ley universal propia de la naturaleza humana, que cada sujeto puede conocer de modo casi inmediato y de acuerdo a la cual debe regular su conducta. En otros casos, la moralidad que debe impregnar a cada sujeto se define de acuerdo a las normas y valores culturales e institucionales. Bajo esta perspectiva, una persona moral es aquella que se ha adherido a las tradiciones y valores sociales y los ha convertido en un conjunto de virtudes personales.

La moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico.

Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que, además, cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que, sin duda, contribuyen a configurar sus resultados. Pero, en cualquier caso, es una construcción que depende de cada sujeto.

La educación moral, como construcción de la personalidad, quiere reconocer y entrelazar todos los aspectos positivos. Por tanto, la construcción de la personalidad moral supone elaborar y encajar los elementos o componentes que a continuación enumeramos:

1) a construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por eso, en un primer momento, vemos la educación moral como socialización o como adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, y la vemos también como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, de deseos, de posiciones o de criterios que personalmente se valoran. La construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.

2) El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que, pese a no estar completamente enraizados en la trama social, consideramos que son horizontes normativos deseables. Por ello, nadie (o casi nadie) quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco quiere abandonar el espíritu y las formas

¹⁵⁸ Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992

¹⁵⁹ Freire P. "La naturaleza política de la educación ", Barcelona , Paidós, 1990

¹⁶⁰ Guiso, Alfredo, Cinco claves ético-pedagógicas de Freire 1996,

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/articulos/articulo1.htm>

democráticas con las que desea organizar la convivencia; asimismo, nos resistimos a olvidar propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Elementos culturales de esta naturaleza son la base de creencias y hábitos morales deseables que recogemos en el segundo momento de la educación moral.

3) El tercer momento de la construcción de la personalidad moral no puede quedar sin un conjunto de adquisiciones procedimentales. Nos referimos a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata, pues, de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral¹⁶¹.

3.2. Apertura emocional en la construcción de la personalidad moral

La apertura emocional en la construcción de la personalidad nos lleva a cuidar las estrategias metodológicas que contribuyan a tal fin. Es decir a:

- a. Elaborar una normativa de aula que responda a las necesidades, derechos y deberes de los estudiantes, varones y damas. Así, el estudiante, al realizar una elección, también asuma las consecuencias que implica; y por tanto, debe capacitarse para una elección autónoma de conducta.
- b. Aprender a vivir en democracia, construyendo desde el consenso democracia. Cuando el grupo de estudiantes no nos plantea dificultad de intervención, es fácil preparar actividades que, requiriendo de un razonamiento, posibiliten la toma de acuerdos con una metodología asamblearia¹⁶².

La actividad educativa que infunde forma humana y moral a los educandos se lleva a cabo en dos fases:

- a. La primera se destina a reconocer los principios morales esenciales y a derivar de ellos sus concreciones;
- b. La segunda trata de activar las posibilidades de cada sujeto para que realice repetidamente actos que vayan configurando los hábitos morales y el carácter personal, de acuerdo a los principios y valores morales, previamente reconocidos.

Para culminar estas dos etapas, de manera exitosa, se requiere una fuerte presencia y un compromiso por parte del educador. Una actividad educativa que se plasme en la presentación de modelos personales dignos de ser aprendidos; en la explicación clara y minuciosa de lo que es una conducta moral; en la exhortación o persuasión de los educandos en favor de determinadas formas morales; en la exigencia, el control autónomo, la auto hetero y coevaluación; en el diseño de entornos institucionales densos en prácticas virtuosas, de manera que impregnen a todas las personas que los frecuenten; y en la consideración del valor de las experiencias sociales de toda índole.

La educación ya no es un proceso de desarrollo, sino, una actividad artística mediante la cual un escultor da forma a una materia dúctil para lograr la apertura a la construcción de la personalidad.

¹⁶¹ Puig Rovira, Joseph M^a., Construcción dialógica de la personalidad moral
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>

¹⁶² Lorenzo, M. Luz, La construcción democrática de las normas como factor regulador y favorecedor de la convivencia escolar y del aprendizaje, <http://www.oei.es/valores2/luzlorenzo.htm>

La crítica como tematización de problemas, como uso recto de los instrumentos morales y como aplicación y reformulación de pautas de valor, se basa en la distinta aplicación de unos medios y dinamisismos comunes: el diálogo y el impulso emotivo que otorga la sensibilidad.

Entendemos que, en cierto modo, la percepción de nuevos problemas morales, el uso de los instrumentos morales (juicio, comprensión y autorregulación) y la dirección que otorgan las guías de valor, dependen del diálogo y de la sensibilidad. Ambos factores son el nervio de los procesos de construcción crítica de la personalidad moral.

La crítica es una capacidad intersubjetiva. Nunca se es crítico solo, sino que se logra serlo con la ayuda de los demás, dialogando con los otros. Incluso cuando pensamos en una situación de aislamiento estamos dialogando con las voces sociales que ha incorporado nuestra mente. Pero la crítica es también una capacidad que depende del tono emocional.

Nunca se es crítico tan sólo razonando: se es crítico razonando y sintiendo. La crítica no es sólo una destreza cognitiva, es también una destreza que implica directamente la sensibilidad.

La edificación de la personalidad moral se realiza con la construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral. Estamos en el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas que resultan del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias.

En definitiva, se trata de edificar una vida que merezca la pena de ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive. Estamos, pues, en el nivel más concreto e individual de la construcción de la personalidad moral.

3.3. Importancia del diálogo

David Bohm define el diálogo como “una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los (actores) implicados, y este significado compartido es el aglutinante, el cemento que sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades”. El diálogo: “proviene de la palabra diálogos cuyo prefijo (dia), no significa dos sino (a través de)”¹⁶³. Entonces éste puede concebirse como el resultado de un proceso de cooperación y de trabajo conjunto para construir un significado común a los interlocutores

Concebimos el “diálogo”, como un proceso de generación de sentido y de construcción de significados comunes entre actores individuales y colectivos.

Lo dialógico, puede ser entendido desde la perspectiva constructivista, desde el enfoque de la complejidad, de la acción comunicativa, de la educación liberadora y de la teología de la liberación, entre otros marcos interpretativos. Pero, lo que es más curioso, es que puede ser pensado desde cosmovisiones opuestas.

A semejanza de lo que ha sucedido con otras categorías filosóficas, como es el caso de la “dialéctica”, lo dialógico puede ser entendido desde diversas perspectivas. Pues las palabras pueden expresar conceptos diferentes, por lo que se hace necesario precisar el significado que se le da, desde un contexto, a una concepción teórica o marco conceptual, o autor determinado.

Un rasgo común de los diversos enfoques de lo dialógico es hacer primar la identidad, convergencia, acuerdos, frente a las contradicciones, oposiciones y divergencias; y esto es, a nuestro entender, el punto neurálgico de la cuestión, porque de allí se derivan sus consecuencias teóricas.

Generalmente, el término se asocia a una forma de comunicación o característica del lenguaje, de tal manera que aparece como un hecho u objeto antropológico; así que las ciencias sociales parecen ser su ámbito más adecuado.

¹⁶³ Bohm, David, “Sobre el diálogo”, Editorial Kairós, Barcelona, 1997

La identidad y las diferencias han sido asociadas a fenómenos de carácter humano, lo que limitaría la pertinencia de los conceptos a esta dimensión de la realidad. Sin embargo, ya desde los pre-socráticos puede pensarse en un uso universal de tales conceptos.

Probablemente, lo que ha llevado a la diversidad de usos y connotaciones de lo dialógico, es la utilización de expresiones que tienen significados diferentes; como por ejemplo el vocablo “contradicción”, que no significa lo mismo que antagonismo, oposición y diferencias; pues aunque tales conceptos hacen referencia a la intervención de aspectos, factores, variables, elementos o fenómenos de distintas características, no implica necesariamente la existencia de dicotomías y lucha, como encuentro de dos fuerzas inconciliables. De ser así, el resultado sería la destrucción de los elementos, su neutralización o rechazo, pero no su integración.

Algo semejante ocurre con el término “identidad”, que puede ser entendida como cooperación, acuerdo, empatía, lo que limitaría una utilización general, como puede lograrse a través de conceptos como convergencia, sinergia, afinidad, similitud.

Entonces, lo dialógico, no hace referencia al diálogo, o a la comunicación, ni a otro tipo de fenómeno subjetivo, intencional, inteligente, puesto que el concepto es pertinente para el mundo natural y humano.

Si lo dialógico implica que la identidad pesa más que las diferencias, debe evitarse pensar en la contradicción como su antónimo, puesto que aceptarlo niega la posibilidad de los procesos constructivos o de desarrollo, asociado a lo dialógico, ya que es más fácil entender que las contradicciones puedan generar destrucción, neutralización, choque, pero no construcción, sinergia, homeostasis.

Lo dialógico permite entender los sistemas como organizaciones de elementos alrededor de un centro, núcleo, eje, que mantiene la cohesión de todos los componentes, a pesar de sus diferencias. Puede definirse la permanencia de los sistemas como estructura; por lo tanto, un sistema es una clase, especie, tipo de entidad que se sostiene debido a una estructura; esta estructura es la expresión de la identidad del sistema.

3.4. Educación en valores

Un sistema es pues la emergencia de la identidad común a una multiplicidad de organizaciones. Así que, un sistema puede tener múltiples organizaciones, debido a la flexibilidad de su estructura. La organización es la característica cambiante del sistema, mientras que su estructura es su cualidad permanente o constante.

Un sistema educativo es la forma cómo una sociedad organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a una diversidad de factores o variables que la caracterizan. En tal sentido, se da el nombre de modelos pedagógicos a las diversas organizaciones del sistema educativo, de acuerdo al tipo de sociedad en la que éstos emergen.

Aquí retomamos el esquema de “modelos pedagógicos” inserto en el rubro 1.2. a fin de realizar las consideraciones pertinentes, a partir de sus fundamentos filosóficos, énfasis, objetivo, tipo de aprendizaje, currículo, didáctica, resultados que buscan y tipo de evaluación.

Pues, la educación de los valores, en el seno de las instituciones académicas, tiene una trascendental importancia en el proceso educativo de hoy día, aunque ha sido objeto de atención de maestros y pensadores de todos los tiempos. En la actualidad, no se concibe un proceso educativo centrado únicamente en la adquisición de conocimientos. Es creciente el interés, en todos los niveles de aprendizaje, por contribuir a la formación de ciudadanos con valores, que les permitan, no solamente convivir en el mundo actual, sino comprometerse con su transformación, a partir de su crecimiento como seres humanos¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Ojalvo Mitraný. Victoria, EDUCACION DE VALORES,
<http://www.upsp.edu.pe/descargas/Docentes/Antonio/revista/03/1/189403104.pdf>

Y para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje integral, es necesario incorporar unas líneas estratégicas que orienten la actuación de los profesionales de la universidad, basando el desarrollo de la actividad docente en los siguientes principios:

- a. La atención personalizada.
- b. La incorporación de metodologías docentes innovadoras.
- c. El componente práctico de las titulaciones universitarias: laboratorios, clínicas, centros, etc.
- d. El aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje internacional que ofrece la red de universidades.
- e. Y la mejora continua apoyada en el establecimiento de un sistema de calidad capaz de determinar expectativas y niveles de satisfacción de los distintos grupos de interés.

Entonces, ahí se anidan las “características de los nuevos modelos de formación, requeridos por la sociedad:

- a. **Convergencia e interrelación entre conocimientos** que posibiliten el desarrollo de competencias de acción globales. En este sentido, el nuevo modelo formativo debe superar un modelo de enseñanza centrada en disciplinas con identidades diferentes y que desarrolla un conocimiento específico en contextos concretos. Este modelo que ha podido funcionar en contextos laborales con gran estabilidad en el empleo y en las formas de trabajo, pero que es inviable en una sociedad caracterizada por el cambio.
- b. **Relación aprendizaje-desempeño** que posibilite un aprendizaje de contenidos haciendo referencia a las condiciones que operan en la realidad, lo cual nos lleva a plantear una nueva relación entre formación universitaria y práctica profesional que tendrá una incidencia en la organización de los contenidos del curriculum y la proporción entre conocimientos básicos y practica profesional.
- c. **Desarrollo integral de la persona** en relación con la comunidad. Siguiendo a Manuel Lladonosa pensamos que la universidad “debe ser capaz de investigar y ofrecer diagnósticos de la realidad económica, social, cultural, política, religiosa, debe saber fijar prioridades investigadoras y problemas sobre los cuales profundizar, debe abrir ventanas intelectuales a sus miembros, percibir las dificultades de desarrollo de capas crecientes de la humanidad, potenciar la comunicación interdisciplinar, superar los prejuicios.”¹⁶⁵ Personas capaces de aplicar el pensamiento a la acción y la acción al pensamiento. La universidad debe, pues, formar capital humano haciendo nacer, en aquel que se acerca al aula universitaria, el deseo de excelencia humana.
- d. **Flexibilidad** para adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes y del entorno y a los cambios estructurales.
- e. **Accesibilidad**, la universidad debe atender a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida en un contexto social en el que las fronteras entre educación formal o inicial y formación continua irán desapareciendo y en el que será necesario crear nuevos sistemas para combinar formación y trabajo.
- f. **Motivación** para el aprendizaje que posibilite un aprovechamiento durante toda la vida de las oportunidades de actualizar y profundizar la formación básica. Para el desarrollo de la motivación es fundamental desarrollar la autonomía de los estudiantes, lo cual implica habilidades relacionadas con el aprender a aprender y actitudes positivas hacia el aprendizaje que permitan el aprendizaje durante toda la vida.
- g. **Educación plurilingüe** como respuesta a las necesidades de identidad cultural y comunicación universal, reto que en nuestra sociedad se concreta en el desarrollo de las

¹⁶⁵ Area Calidad de Vida, Programa de Educación Superior del Siglo XXI. Programa de Rehabilitación y Conservación del Patrimonio Inmueble. Programa de Biomateriales y Tecnologías Biomédicas, http://www.euskadi.net/ptci/pdf/cas/des_inves/4%20AREA%20CALIDAD.pdf

lenguas de la comunidad: aymara, quechua y castellano y aprendizaje de una tercera lengua de uso internacional.

Las universidades de todo el mundo intentan responder a esos retos a través de cambios en la organización del currículum¹⁶⁶ y de los recursos didácticos; pues estos cambios suponen, a su vez, el desarrollo de nuevos sistemas organizativos para la universidad: organización de los departamentos, relación con los estudiantes, sistemas de tutorías, relación con el entorno...; La búsqueda de nuevos sistemas de gestión constituye así otro de los retos al que la universidad debe responder¹⁶⁷.

Pues, los principios básicos que deben regir la educación de valores a través de las instituciones educativas, integrando los aportes de diferentes propuestas y experiencias, son:

- a. Los valores pueden educarse en los distintos niveles de aprendizaje, incluida la educación superior.
- b. Distinción de diferentes niveles en el desarrollo de los valores, siendo el nivel más alto a alcanzar, el de la autorregulación y la autonomía moral.
- c. La educación de valores debe organizarse sobre bases científicas, a partir de la Psicología del Desarrollo de la Personalidad y del Desarrollo Moral, la Pedagogía y la Psicología Social, lo que posibilitará la elaboración de un modelo educativo que guíe el proceso.
- d. La educación de valores supone el compromiso de la Institución, de los profesores y de toda la comunidad educativa con este objetivo, así como el papel activo del estudiante como sujeto de su propia formación.
- e. Implica la planificación, ejecución y control de acciones intencionadas, coherentes, consistentes y sistemáticas para el logro de los fines previstos. La intencionalidad axiológica del currículum, los planes y programas, la clara definición del profesional a formar
- f. Necesidad de transformaciones profundas en la concepción de educación y en el desempeño de profesores y estudiantes .
- g. Visión ética de los contenidos, inclusión de la problematización moral, desarrollo de la reflexión crítica, del debate, la interacción y la influencia mutua que brinda el trabajo colectivo.
- h. Educar no solo los juicios valorativos, sino la acción moral. Más que inculcar valores, vivirlos en la institución educativa, a partir de un adecuado funcionamiento de la misma, que propicie el ejercicio sistemático de los valores por parte de todos sus integrantes, así como la estimulación de conductas éticas.
- i. En la educación de valores, resulta fundamental el modelo de relaciones interpersonales entre los profesores, y entre cada profesor y sus estudiantes. Más que transmitir valores, estimular su construcción por los estudiantes a partir de la comunicación entre las personas implicadas en el proceso, con los valores que ellos encarnan, irradian o estimulan. Creación de un clima moral favorable, donde impere la comprensión mutua.
- j. Necesidad de capacitación de los docentes para asumir la educación de valores a partir no solo de la adquisición de conocimientos sobre el tema, sino de cambios en sus actitudes y hábitos profesionales y la implicación de sus propios valores en el proceso educativo¹⁶⁸

¹⁶⁶ Universidad de Monterrey, Arizona State University, Rose Hulman Institute of Technology; Texas A.M. University; University of Massachusetts Dartmouth...) de las metodologías de enseñanza-aprendizaje (University of Delaware, Maastricht University; Monash University; University of Newcastle; Stanford University ..

¹⁶⁷ Programa de Educación Superior del Siglo **XXI**, Área Calidad de Vida,
http://www.euskadi.net/pcti/pdf/cas/des_inves/4%20AREA%20CALIDAD.pdf

¹⁶⁸ Ojalvo Mitraný, Victoria, EDUCACION DE VALORES,
<http://www.upsp.edu.pe/descargas/Docentes/Antonio/revista/03/1/189403104.pdf>

Por ello, el compromiso institucional deviene de la convicción de la necesidad de considerar a la autoevaluación como un proceso continuo y permanente, que posibilite realizar un monitoreo diagnóstico que facilite la gestión, en el marco de la misión y los principios fundacionales.

En este contexto de compromiso institucional, la autoevaluación no puede ni debe ser considerada como una instancia meramente formal de respuesta a motivaciones externas, resultantes de intereses coyunturales o de normativas de aplicación general.

El compromiso institucional debe ser pleno y estar presente no sólo en los actores directamente vinculados al proceso, sino, por el contrario, en todos y cada uno de los miembros de la institución, pues sólo así se pueden vivenciar y cultivar los valores institucionales.

Esta sensibilización, que requiere el compromiso institucional, se logra con la difusión de los objetivos y alcances del proceso de autoevaluación, de manera tal que llegue a todos los integrantes de la comunidad educativa, logrando un efectivo compromiso en los cuerpos directivos, docentes y administrativos, así como en los estudiantes, egresados y empleadores.

Por tanto, la autoevaluación debe estar insertada en la estructura de la institución, como una actividad de carácter permanente, con la debida asignación presupuestaria e incluida en el cuerpo normativo¹⁶⁹.

Consecuentemente, “Educar en valores es hacer que los jóvenes vivan unos valores, hacer que los asimilen personalmente y no sólo inculcar unos comportamientos normativos como se inculcaban antaño”¹⁷⁰; entonces, los modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales de autoevaluación se hacen necesarios y exigentes para la construcción dialógica de la sociedad.

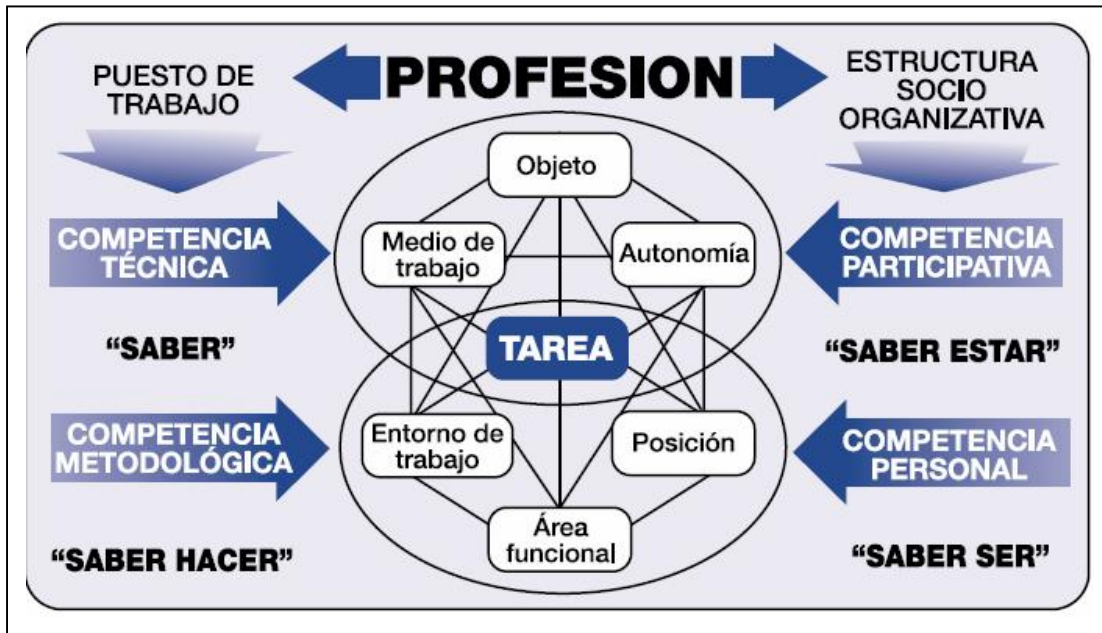
Las transformaciones que la sociedad ha experimentado, particularmente en la segunda mitad del siglo pasado, exigen que la universidad y los institutos académicos propongan nuevas orientaciones y objetivos que respondan a la problemática de una sociedad en permanente cambio.

En el siguiente gráfico, tomado de “Área de Calidad de Vida. Programa de Educación Superior del Siglo XXI. Programa de Rehabilitación y Conservación del Patrimonio Inmueble. Programa de Biomateriales y Tecnologías Biomédicas”, deseamos consolidar cuanto en este trabajo hemos abordado; pues, un servicio a la sociedad con carácter de excelente, sólo puede darse, si se cuenta con modelos pedagógicos y educativos precisos, y si estos se van analizando mediante los más exigentes instrumentos de autoevaluación que posibiliten una permanente autorregulación que alimente la formulación, ejecución, evaluación y seguimiento de los planes de mejora continua¹⁷¹.

¹⁶⁹ Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL, <http://www.salvador.edu.ar/uc4-pub-01-1-1-07.htm>

¹⁷⁰ E. Bis Isal, citado por Padilla Garrido, A. (1996). En Educación en valores y su sentido. En: Revista Pensamiento Educativo. Vol. 18. Educación de Valores. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996

¹⁷¹ Área de Calidad de Vida. Programa de Educación Superior del Siglo XXI. Programa de Rehabilitación y Conservación del Patrimonio Inmueble. Programa de Biomateriales y Tecnologías Biomédicas. http://www.euskadi.net/pcti/pdf/cas/des_inves/4%20AREA%20CALIDAD.pdf



Fuente: Área de Calidad de Vida. Programa de Educación Superior del Siglo XXI¹⁷²

¹⁷² Área de Calidad de Vida. Programa de Educación Superior del Siglo XXI. Programa de Rehabilitación y Conservación del Patrimonio Inmueble. Programa de Biomateriales y Tecnologías Biomédicas. http://www.euskadi.net/pcti/pdf/cas/des_inves/4%20AREA%20CALIDAD.pdf

ANEXO

Glosario Iberoamericano de Términos (2005)

A continuación incluimos el “Glosario Iberoamericano de Términos”, elaborado por el Coordinador Técnico del Glosario, Tomás ORBEA – FUNDIBEQ. Tomado de la página web:

<http://www.fundibeq.org/documentos/GLOSARIO.pdf>

Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ)

® No. M-82584

© FUNDACION IBEROAMERICANA PARA LA GESTION DE LA CALIDAD 2005

Reservados todos los derechos. Este material puede ser reproducido total o parcialmente por métodos electrónicos o convencionales siempre que se cite la fuente: Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad.

Glosario Iberoamericano de Términos (2005)

(Coordinador Técnico del Glosario: Tomas ORBEA – FUNDIBEQ)

Acción de Mejora (2): Acción orientada a la eliminación o minoración de una situación identificada como débil tras la realización de un proceso de evaluación. Las acciones correctivas y preventivas estarían dentro de este concepto.

Alianzas (1): Relaciones de trabajo entre dos o más partes que crean un valor aportado (valor añadido) para el cliente.

Análisis de Modo y Efecto de Falla / Análisis Modal de Fallos y Efectos (AMED/AMFE)

(1): Método para la priorización de los riesgos y la toma de acciones preventivas dirigidas a su reducción.

Aprendizaje Organizacional (1): Proceso de mejora de la Organización que genera innovación y procesos de cambio, basado en las "lecciones aprendidas" que se derivan del análisis de la realidad. El aprendizaje organizacional requiere la implementación de una Cultura del Aprendizaje que conlleva una actitud abierta hacia la realidad.

Entre los elementos críticos que favorecen el aprendizaje organizacional se encuentran: la existencia de una cultura del cambio y de aprendizaje, la gestión del conocimiento, la orientación hacia el cliente, la capacidad de respuesta, el nivel de madurez de la organización, la motivación del personal.

Alta Dirección (2): Persona o grupo de personas que dirigen y controlan al más alto nivel una organización.

B2B (1): Abreviatura del inglés "Business to Business" que sirve para describir la comunicación directa o canal sin intermediarios entre organizaciones.

Benchmarking (2): Metodología que consiste en comparar los procesos y las prestaciones de los productos y servicios de una organización, con los de los líderes reconocidos a fin de identificar oportunidades para la mejora de la calidad.

Calidad (2): Grado en que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos.

Nota 1: El término “calidad” puede utilizarse acompañado de adjetivos tales como pobre, buena o excelente.

Nota 2: “Inherente”, en contraposición a “asignado”, significa que existe en algo, especialmente como una característica permanente.

Capacidad de Respuesta (1): Agilidad, rapidez y eficacia en satisfacer las demandas de los clientes y de las partes interesadas.

Capital Intelectual (2): Cualquier factor que contribuya a los procesos de generación de valor de la compañía, y que esté de manera más o menos directa, bajo el control de la propia compañía.

Certificación (2): Atestación de tercera parte relativa a productos, procesos, sistemas o personas.

Nota 1: La certificación de un sistema de gestión a veces también se denomina registro.

Nota 2: La certificación es aplicable a todos los objetos de evaluación de la conformidad, excepto a los propios organismos de evaluación de la conformidad, a los que es aplicable la acreditación.

Cliente Externo (2): Organización o persona externa a la entidad que recibe un producto o servicio.

Cliente Interno (2): Organización o persona que recibe un producto o servicio, y que pertenece a la misma entidad que el suministrador.

Competencia (del personal) (2): Atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades.

Nota 1: El término competencia generalmente es sinónimo de la capacidad de resolver problemas en un determinado contexto.

Nota 2: Cuando el contexto es el profesional, puede hablarse de "competencia profesional".

Cuadro de Mando (2): Herramienta de gestión que facilita la toma de decisiones, y que recoge un conjunto coherente de indicadores que proporcionan a la alta dirección y a las funciones responsables una visión comprensible del negocio o de su área de responsabilidad. La información aportada por el cuadro de mando, permite enfocar y alinear los equipos directivos, las unidades de negocio, los recursos y los procesos con las estrategias de la organización.

Cuadro de Mando Integral (2): véase cuadro de mando.

Delegación de Autoridad (Empowerment) (1): Con relación a la gestión del liderazgo, esta práctica promueve la asunción creciente de responsabilidades entre los subordinados, cuya puesta en marcha requiere previamente su capacitación, entrenamiento e información. Esta práctica conduce a la mejora del rendimiento de la organización.

Despliegue de Objetivos (2): Método para transformar de forma coordinada, los objetivos globales o estratégicos de una organización, en objetivos operativos o de detalle.

Diagrama DAFO/FODA (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) (2): Gráfico resumen cuyo objetivo consiste en concretar, la evaluación de los puntos fuertes y débiles de la empresa (competencia o capacidad para generar y sostener sus ventajas competitivas) con las amenazas y oportunidades externas, en coherencia con la lógica de que la estrategia debe lograr un adecuado ajuste entre su capacidad interna y su posición competitiva externa.

Diagrama de Afinidad (2): Herramienta que sintetiza un conjunto de datos verbales (ideas, opiniones, temas, expresiones, etc.) agrupándolos en función de las relaciones naturales que existen entre ellos.

Nota: El diagrama de afinidad se basa, por tanto, en el principio de que muchos de estos datos verbales son afines, por lo que pueden reunirse bajo unas pocas ideas generales.

Diagrama de Causa-Efecto (diagrama de espina de pescado o de Ishikawa) (2): Herramienta que se utiliza para reflexionar sobre las relaciones que existen entre un efecto dado y sus causas potenciales, y su representación gráfica.

Diagrama de Flujo (2): Es una representación con imágenes de las etapas de un proceso, útil para investigar las oportunidades de mejora al obtener un conocimiento detallado del modo real de funcionamiento del proceso en ese momento.

Diagrama de Pareto (2): Gráfico de barras ordenadas de mayor a menor frecuencia, que compara la importancia de los diferentes factores que intervienen en un problema y ayuda a identificar cuales son los aspectos prioritarios que deben tratarse.

DOE (Design of experiments - Diseño de experimentos) (2): Disciplina estadística desarrollada para el estudio, análisis y comprensión de la variabilidad de los procesos y datos.

Nota: Esta disciplina consiste en realizar una o varias pruebas en las que se inducen cambios deliberadamente en las variables de entrada del sistema posibilitando así la identificación de las causas que originan los cambios en la respuesta.

Eficacia (2): Grado en que se realizan las actividades planificadas y se alcanzan los resultados planificados.

Eficiencia (2): Relación entre el resultado alcanzado y los recursos utilizados.

Empresa Sostenible (3): Es aquella que crea valor económico, medioambiental y social a corto y largo plazo, contribuyendo de esa forma al aumento del bienestar y al auténtico progreso de las generaciones presentes y futuras, tanto en su entorno inmediato como en el planeta en general.

Enfoque al Cliente (1): Método de Gestión, basado en identificar y desplegar internamente los requisitos cuyo desarrollo satisface las necesidades y expectativas de los clientes, y en priorizar coherentemente los procesos de la organización que repercuten en su satisfacción.

Equipo de Mejora (2): Órgano de participación en la mejora continua de la calidad, cuya misión es identificar, analizar y proponer soluciones a actividades o soluciones de trabajo potencialmente mejorables del propio trabajo o actividad.

Nota 1: La actuación de los equipos de mejora se sustenta en el reconocimiento de que la calidad es competencia de todos y que quienes mejor conocen los procesos de trabajo son quienes los realizan diariamente.

Nota 2: Los equipos de mejora pueden estar constituidos por personas de diferentes unidades y perfiles profesionales, ya que lo que cuenta es el análisis que se realiza de sus propios procesos de trabajo y las propuestas que se logran para mejorar dichos procesos.

Estrategia (2): Planes estructurados para lograr los objetivos.

Evaluación 360° (Feedback 360°) (1): Método para determinar la eficacia del liderazgo, que consiste en la evaluación del individuo por todas las personas que trabajan con él (compañeros, subordinados y jefes), mediante un mismo sistema de medida.

FIFO (First In First Out – lo primero que entra es lo primero que sale) (2): sistema de rotación de productos almacenados, para prevenir su caducidad.

Gestión Basada en Hechos (1): Tipo de gestión cuyas decisiones se soportan en el análisis de datos.

Gestión de la Calidad Total (1): Sistemática de gestión a través de la cual la empresa identifica, acepta, satisface y supera continuamente las expectativas y necesidades de

todo el colectivo humano relacionado con ella (clientes, empleados, directivos, proveedores, etc.) con respecto a los productos y servicios que proporciona.

Gestión del Cambio (1): Parte de la gestión, empleada en aprovechar los cambios del entorno para el bien de la organización a través de la implementación de una “Cultura del Cambio”.

Gestión del Conocimiento (2): Es la gestión del capital intelectual en una organización, con la finalidad de añadir valor a los productos y servicios que ofrece la organización en el mercado y de diferenciarlos competitivamente.

Gestión del Riesgo (1): Parte de la gestión que consiste en desarrollar y coordinar acciones orientadas a mantener los riesgos de efectos adversos a una organización, dentro de los límites asumidos por la misma.

Nota 1: La gestión del Riesgo puede entrañar el desarrollo de políticas de actuación, actividades de identificación y valoración de los riesgos, prevención, mitigación, preparación para emergencias y recuperación post impacto.

Grado de Satisfacción del Cliente (2): Nivel que refleja la percepción del cliente sobre el índice en que se han cumplido sus requisitos.

Gestión Integrada (2): Parte de la gestión general de la organización que determina y aplica la Política Integrada de gestión. Normalmente surge de la integración de al menos los sistemas de Gestión de Calidad, Medio Ambiente y Seguridad y Salud.

I+D+I (1): Investigación, Desarrollo e Innovación.

Indicador (2): Datos o conjunto de datos que ayudan a medir objetivamente la evolución de un proceso o de una actividad.

Índice de Capacidad de Proceso (2): Índice que describe la capacidad de un proceso en relación con la tolerancia especificada.

Innovación (2): Actividad cuyo resultado es la obtención de nuevos productos, servicios o procesos, o mejoras sustancialmente significativas de los ya existentes. Las actividades de innovación son: incorporación de tecnologías materiales e inmateriales, diseño, equipamiento e ingeniería, lanzamiento de la producción, comercialización o puesta en marcha de nuevos productos, servicios y procesos.

Se distingue entre:

a) **Innovación en tecnología:** Actividad de generación y puesta a punto de nuevas tecnologías en el mercado que, una vez consolidadas, empezarán a ser usadas por otros procesos innovadores asociados a productos, servicios y procesos.

b) **Innovación tecnológica:** Actividad de incorporación, en el desarrollo de un nuevo producto, servicio o proceso, de tecnologías básicas existentes y disponibles en el mercado.

c) **Innovación en la gestión:** Mejoras relacionadas con la manera de organizar los recursos para conseguir productos, servicios o procesos innovadores.

ISO 9001:2000 (1): Norma Internacional que especifica requisitos de Gestión de la Calidad, cuyo objetivo final es la satisfacción de los clientes. La última actualización de esta norma es del año 2000, y se aplica en más de 140 países, siendo utilizada universalmente para la evaluación de los suministradores y demostrar la conformidad (certificación).

Nota: las normas ISO son desarrolladas por la Organización Internacional de Normalización (ISO), y adoptadas en cada país por los Organismos de Normalización autorizados.

ISO 14001:2004 (1): Norma Internacional que especifica requisitos de Gestión Ambiental para desarrollar un sistema de gestión ambiental que contemple el cumplimiento de la legislación, y los impactos ambientales significativos. La última actualización de esta

norma es del año 2004. Esta norma se utiliza también para demostrar la conformidad (certificación).

JIT (Just in Time – Justo a tiempo) (2): Método logístico para la disminución de los suministros almacenados por el cliente, basado en una estrecha colaboración cliente-suministrador que permite la rápida entrega de pequeños pedidos en función de las necesidades del Departamento de Producción.

Liderazgo (2): Proceso de dirigir y orientar las actividades de los miembros en un grupo, influyendo en él para encauzar sus esfuerzos hacia la consecución de una meta o metas específicas.

Mapa de Procesos (2): Representación gráfica de la secuencia e interacción de los diferentes procesos que tienen lugar en una Organización.

Nota: El mapa de procesos es una herramienta de gran utilidad para la evaluación de los procesos de trabajo, ya que contribuye a hacer visible el trabajo que se lleva a cabo en una empresa de una forma distinta a como normalmente se percibe.

Memoria de Sostenibilidad (3): Documento que informa sobre las actividades y resultados de una organización en los ámbitos económico, social y ambiental con el objetivo, de informar y de obtener una mejora de su reputación corporativa, y una discriminación positiva de las partes interesadas en su toma de decisiones.

Metas (2): Conjunto de requisitos detallados de actuación, cuantificados siempre que sea posible, aplicables a la organización o a partes de esta.

Misión (2): Declaración que describe el propósito o razón de ser de una organización.

Nivel de Madurez (2): Medida de la capacidad de una organización para alcanzar resultados a través de su conocimiento y experiencias en la aplicación del Sistema de Gestión de la Calidad.

Norma (2): Documento, establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido, que proporciona, para un uso común y repetido, reglas, directrices o características para actividades o sus resultados, con el fin de conseguir un grado óptimo de orden en un contexto dado.

Nota : Las normas deberían estar basadas en resultados consolidados por la ciencia, la técnica y la experiencia y estar dirigidas a la promoción de un beneficio óptimo para la comunidad.

Objetivo (2): Algo ambicionado o pretendido. Los objetivos definen “qué” hay que hacer y es medible su grado de consecución.

Oportunidad de Mejora (2): Diferencia detectada en la organización, entre una situación real y una situación deseada. La oportunidad de mejora puede afectar a un proceso, producto, servicio, recurso, sistema, habilidad, competencia o área de la organización.

PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) (2): ciclo de mejora continua o ciclo de Deming. Se representa en inglés como ciclo PDCA (plan, do, check, act).

Plan Estratégico (2): Proceso de evaluación sistemática de la naturaleza de un negocio, definiendo los objetivos a largo plazo, identificando metas y objetivos cuantitativos, desarrollando estrategias para alcanzar dichos objetivos y localizando recursos para llevar a cabo dichas estrategias.

Nota 1 – El plan estratégico comienza dando respuesta a estas tres preguntas: - ¿Dónde estamos hoy? - ¿Dónde queremos ir? - ¿Cómo podemos llegar donde queremos ir?.

Nota 2 – Normalmente el Plan Estratégico se despliega a corto plazo a través de los Planes de Gestión.

Plan de Gestión o de Negocio (2): documento que especifica los objetivos a alcanzar por una organización o parte de ella para un periodo determinado, así como las funciones responsables de su gestión y los plazos de ejecución previstos.

Nota 1: Normalmente el Plan de Gestión complementa el Plan Estratégico, al basarse en sus estrategias para desarrollar y detallar los objetivos a corto plazo.

Nota 2: Habitualmente en la empresa los planes de gestión son anuales.

Nota 3: El plan de gestión puede complementarse con un plan de actuación.

Parámetro (2): Dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación.

Parte Interesada (2): Persona o grupo que tiene un interés en el desempeño o éxito de una organización.

Nota : Un grupo puede ser una organización, parte de ella, o más de una organización.

"Poka-Yoke" (2): Conjunto de reglas y técnicas diseñadas para "prevenir errores" en un proceso o producto. Cuando se utiliza conjuntamente con metodologías de inspección apropiadas, Poka Yoke da como resultado mejoras sustanciales en la calidad y en la duración del ciclo.

Nota 1: La expresión "poka-yoke" proviene del japonés y está formada por las palabras: "poka", evitar y "yokeru", error inadvertido.

Nota 2: "Poka-yoke" se plasma en dispositivos mecánicos o electrónicos, sencillos o complejos, que se incluyen en el proceso productivo o en el diseño de productos o procesos para evitar que se comenten errores.

Política de la Calidad (2): Intenciones globales y orientación de una organización relativas a la calidad tal como se expresan formalmente por la alta dirección.

Política Integrada de Gestión (2): Directrices y objetivos generales de una organización, expresados formalmente por la alta dirección y relacionados con la gestión integrada de los sistemas.

Proceso (2): Conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados.

Proceso Crítico (2): Proceso que incide de manera significativa en los objetivos estratégicos y que es determinante para el éxito del negocio.

Proceso de Mejora (2): Proceso sistemático de adecuación de la organización a las nuevas y cambiantes necesidades y expectativas de clientes y otras partes interesadas, realizada mediante la identificación de oportunidades de mejora, y la priorización y ejecución de proyectos de mejora.

Producción Ajustada (Lean Manufacturing) (1): Enfoque que persigue una mejora simultánea en todas las métricas de funcionamiento en fabricación mediante la eliminación del desperdicio, haciendo un uso inteligente de sus recursos, a través de proyectos que cambian la organización física del trabajo en la línea de fabricación, en la logística y en el control de producción a través de toda la cadena de suministro, y en la forma en que se aplica el esfuerzo humano, tanto en las tareas de producción como en las de apoyo.

Propietario del Proceso (2) : Persona responsable de la gestión del proceso asignado y por tanto de sus resultados, de su rentabilidad y de la organización necesaria para el óptimo funcionamiento del proceso.

QFD (Quality Function Deployment – Despliegue de la función calidad) (2): Sistema que busca centrar el diseño de los productos y servicios en dar respuesta a las necesidades de los clientes. Esto significa alinear lo que el cliente requiere con lo que la organización produce.

Redes de Contactos y de Colaboración (1): Relaciones con individuos y organizaciones de partes interesadas cuyo conjunto supone un activo intangible, al servir para desarrollar con mayor eficacia, rentabilidad y rapidez las actividades y gestiones de la propia organización.

Responsabilidad Social (2): Conjunto de obligaciones legales y compromisos voluntarios y éticos, nacionales e internacionales con los grupos de interés, que se derivan de los impactos que la existencia, actividad y operación que las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos.

La Responsabilidad Social afecta a la propia gestión de las organizaciones, tanto en sus actividades productivas y comerciales, como en sus relaciones con los grupos de interés.

Riesgo Ambiental (2): Combinación de la frecuencia o probabilidad que puedan derivarse de la materialización de un daño para el medio ambiente.

Riesgo Laboral (2): Combinación de la frecuencia o probabilidad que puedan derivarse de la materialización de un daño para la salud de los trabajadores.

Nota: El concepto de riesgo siempre tiene dos elementos: la frecuencia con la que se materializa un riesgo y las consecuencias que de él puedan derivarse.

Satisfacción del Cliente (2): Percepción del cliente sobre el grado en que han cumplido sus requisitos.

Seis Sigma (2): Filosofía de trabajo y estrategia de negocios, basada en el enfoque hacia el cliente, en un manejo eficiente de los datos y metodologías y diseño robustos, que permite eliminar la variabilidad en los procesos y alcanzar un nivel de defectos menor o igual a 3 ó 4 defectos por millón.

Sistema de Gestión Ambiental (2): Parte de la gestión de una organización, empleada para desarrollar e implementar su política ambiental, y para gestionar sus aspectos ambientales.

La gestión alcanza al establecimiento de objetivos, a la estructura de la organización, la planificación, la planificación de actividades, las responsabilidades, los procesos y procedimientos, y los recursos.

Sistema de Gestión de la Calidad (2): Sistema de gestión para dirigir y controlar una organización con respecto a la calidad.

Sistema de Gestión de Prevención de Riesgos Laborales (2): Parte del sistema general de gestión de la organización que define la política de prevención, y que incluye la estructura organizativa, las responsabilidades, las prácticas, los procedimientos, los procesos y los recursos para llevar a cabo dicha política.

Sistema Integrado de Gestión (2): Conjunto de la estructura de la organización, de responsabilidades, de procedimientos, de procesos y de recursos que se establecen para llevar a cabo la gestión integrada de los sistemas.

Sostenibilidad (1): Se logra cuando la satisfacción de las necesidades presentes, no compromete la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Visión (2): Declaración en la que se describe cómo desea ser la organización en el futuro.

Significado de las notas () incluidas en los términos:

(1) Términos desarrollados por FUNDIBEQ

(2) Términos seleccionados de las normas UNE de AENOR (www.aenor.es), a quien agradecemos la autorización para su uso en este Glosario.

(3) Términos seleccionados del Glosario de Términos de RENFE OPERADORA, a quien agradecemos la autorización para su uso en este Glosario".

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Fernández Ramón R., La evaluación de la función docente debe ser constructiva, Congreso Internacional sobre la Evaluación de la función docente, Universidad de Temuco – Chile, 2003
- Abarca Fernández Ramón R., EFQM, documento fotocopiado por la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2004
- Abarca Fernández Ramón R., Guía para la autoevaluación de los servicios de la Universidad, Documento fotocopiado por la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2004
- Abarca Fernández Ramón R., Plan para el proceso de autoevaluación de la Facultad de enfermería, Trabajo presentado ante la UDUAL para optar el Certificado de Coordinador de Autoevaluación, Arequipa, 2005
- Abarca Fernández Ramón R., La autoevaluación: exigencia para la planificación estratégica, Arequipa, 2005
- Abarca Fernández Ramón R., Autoevaluación de Programa Profesionales, Arequipa, 2005
- Abarca Fernández Ramón R., Programa de autoevaluación institucional. Secuenciando a la agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), documento fotocopiado por la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2006
- Aldana, E. y Otros. (1994). Colombia al filo de la oportunidad. Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Colciencias.
- Ayarza, Hernán – *La evaluación de la calidad académica y acreditación.* – IGLU – Québec – N° 6, abril 1996 –
- Baldrige National Quality Program USA (2000) Modelo de Excelencia en la Gestión Malcolm Baldrige 2000. Traducción libre por: José Antonio Vilagra.
- Batista, E., Polanco, A. y Posada, D., El maestro como factor de la calidad de la educación. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.
- BIBLIA de Jerusalén, Evangelio según San Mateo.
- Brocka, Bruce y Suzanne Brocka (1994) Quality Management . Gestión de
- Brown, Mark Graham (1994) Cómo evaluar la calidad de su empresa. Utilizando los criterios del Premio Baldrige.
- Bunge, Mario (1986) La investigación científica. Ariel. [Barcelona](#).
- Bustos, Myrian. El estudio, activo trabajo intelectual. Aprendamos a construir nuestro aprendizaje. Costa Rica: EUNED, 1993.
- CARRERA Ll., et al. Cómo educar en valores; materiales, textos, recursos, técnicas. Narcea S.A. de ediciones, Madrid, 1996. p. 199
- CARRERA Ll., et al. Cómo educar en valores; materiales, textos, recursos, técnicas. Narcea S.A. de ediciones, Madrid, 1996. p. 199
- CEPEDA, G., MIRANDA, A., PÉREZ, M. y RODRÍGUEZ, N. (1999). Fundamentos teóricos y prácticos de la autoevaluación de programas académicos en la educación superior. Santa Fe de Bogotá: CEJA.
- Chacón, Fabio “El nuevo paradigma para la educación a distancia corporativo.” Material impreso. I Jornada Iberoamericana de Informática Educativa. Antigua Guatemala.

- ChileTech (2002) IT Metrics: herramienta para medición, análisis y comparación de tecnologías de la información. www.chiletech.com. Centro de información tecnológica. 16 de septiembre del 2002.
- CNA (Consejo Nacional de Acreditación – Colombia) (2003). Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. 3era edición. En: <http://www.cna.gov.co/cont/publicaciones/index.htm>
- CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado - Chile). Guía de formularios para la acreditación de carreras. En: http://www.cnap.cl/Documentos/Materiales_Acr/Formulario.pdf
- CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado - Chile). Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. En: http://www.cnap.cl/Documentos/Materiales_Acr/manualautoev.pdf
- CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado - Chile). Proyecto piloto de acreditación institucional. En: [http://www.cnap.cl/Documentos/Materiales_Acr/Guia%20Evaluaci%F3n%20Interna/Guia%20de%20evaluacion%20\(Mayo%202004\).pdf](http://www.cnap.cl/Documentos/Materiales_Acr/Guia%20Evaluaci%F3n%20Interna/Guia%20de%20evaluacion%20(Mayo%202004).pdf)
- CONEAU – COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA – MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – *LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL*. Bs. As. 1997 –
- CONSORCIO DE UNIVERSIDADES (1999). Autoevaluación Institucional. Manual para instituciones de educación superior. Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.
- Crosby, Philip B. (1994) Completeness, Plenitud: Calidad para el Siglo XXI. Ed. McGraw Hill, México, <http://www.lsf.com.ar/libros/2/970100444.html>
- DE ZUBIRIA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.
- Delolme, Estela. La enseñanza en la UNED. Costa Rica: EUNED. Quinta Edición. 1995.
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. España, 1996.
- Edúcame. (1997). Plan sectorial de desarrollo educativo de Medellín. Medellín: EDÚCAME.
- Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, México: McGraw-Hill, 2000
- García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
- III CONFERENCIA General del Episcopado Latinoamericano. Puebla, la evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Ediciones Trípode, novena edición, Caracas, 1979.
- Jackson, F. y Morgan. K., Estrategias de excelencia organizacional. Prentice Hall. Caracas, 1998.
- KELLS, H. (1997). Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Kemp, Jerrold e. y Smellie, Don C. , Planning, Producing and Using Instructional Media. New York: Harper & Row, 1989.
- Kobayashi, Shigeru, Administración creativa. Ed. Técnica. México, 1972
- Kras, Eva, Cultura gerencial México-Estados Unidos. México. McGraw Hill, 1990.
- la **Calidad Total**. Vergara, México.
- Litwin, Edith. La Educación a Distancia: una perspectiva critica. Separata.

- Marquis, Carlos (compilador)- *Evaluación Universitaria en el MERCOSUR*- Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. 1994-
- Marquis, Carlos (compilador)- *Evaluación universitaria. Memorias del II Taller sobre experiencias de Evaluación universitaria* – Tomos I y II – Ministerio de Cultura y Educación- Bs. As. 1995
- Martínez, E. y Letelier, M. (Eds), *Evaluación y acreditación universitaria: Metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad, 1997.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Coordinación Universitaria. *Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía Metodológica*. Madrid: Secretaría Técnica, 2003.
- Naranjo, S. y Pérez, L., *Educación para una nueva sociedad*. Medellín: EDÚCAME, 1996.
- NEGROPONTE, N., "Conferencia inaugural en el MILIA96
http://www.lmi.ub.es/te/any96/negroponte_milia (consulta el 23 de Julio de 2004)
- Pabón, N., Durán, M., Forero, F. y Castro, Y. (1996). *Evaluación y acreditación universitarias. Base de datos y estado del arte*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pariante, José Luis, *Los paradigmas de la administración*. Sociotam (3) 2. UNAM. México, 1993.
- Pérez, L., Batista, E. y otros. (1997). *La hora de la educación*. CD. Medellín: EDÚCAME.
- Peter Airasian. *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Ediciones mensajero. 1998
- Peters, Thomas J. y Waterman, Robert H., *En busca de la excelencia. Experiencias de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos*. Editorial Norma, Bogotá, 1984.
- PIAGET, J.: «Los procedimientos de la educación moral» en Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, I.: «*La nueva educación moral*», Buenos Aires, Losada, 1967.
- Pinto Blanco Ana Myriam, Los Modelos Pedagógicos,
<http://www.ut.edu.co/idead/revista/7/modelos.htm>
- REPÚBLICA ARGENTINA -*LEY N° 24521 DE EDUCACIÓN SUPERIOR*
- Restrepo, B., *El Currículo en el Colegio Piloto de Futuro*. Medellín: EDÚCAME, 1995.
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata, 1994.
- Tejedor y García. *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Narcea: 1996.
- UNESCO- *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*- París, 1995
- Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Piados. 1995.
- http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res040/txt2.htm
- <http://www.salvador.edu.ar/uc4-pub-01-1-1-07.htm>

DATOS BIOGRÁFICOS DEL TRADUCTOR

Ramón R. Abarca Fernández es doctorado en Ciencias sociales por el Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino de Roma - Italia, mediante la sustentación del trabajo “El Vínculo Matrimonial en la Legislación y en la Sociedad Peruana.

Se ha desempeñado como docente en el Colegio Nacional de la Independencia Americana de Arequipa y en la Universidad Católica, actuando en ésta como profesor, Director Universitario de Proyección Social y Bienestar Universitario, Director encargado de los programas profesionales de Comunicación Social y de Trabajo Social, Reorganizador de la Biblioteca Central de la Universidad, Coordinador del Centro de Investigaciones (CICA), Reorganizador del Archivo Central, Vice Rector Académico, y Auditor Académico, entre otros.

Ha realizado investigaciones sobre el Comercio ambulatorio, el Transporte Urbano en Arequipa, los Movimientos Sociolaborales de Arequipa, el papel de Comunicador Social, entre otros.

Es Autor de: El Grupo en Acción Formadora

Didáctica y Religión

El proceso del Conocimiento: Gnoseología o

Epistemología,

Filosofía Cristiana

Vocabulario Jurídico Latino

Vocabulario Didáctico

Lógica y Filosofía

Vocabulario Filosófico Científico

La Filosofía: Vida de la Universidad

El trabajo intelectual: Una metodología

Vocabulario del Nuevo Enfoque Pedagógico

Ética de los negocios y de la administración en el siglo XXI, traducción de la obra de Philippe Le Tourneau

Varios documentos sobre autoevaluación y Planificación

Web: <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf>

E-mail: rabarcaf@ucsm.edu.pe

rabarcaf@hotmail.com