

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIO ECONOMICO
CURSO DE POSGRADUACION EN ADMINISTRACION
AREA DE CONCENTRACION: ADMINISTRACION UNIVERSITARIA

DISERTACION:

EVALUACION ACADEMICA EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE
AMERICA LATINA: ANALISIS DE PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS PARA
LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE NICARAGUA

Orientador: Profesor ALMERI PAULO FINGER

Orientando: ELMER CISNEROS MOREIRA

Florianópolis, S.C., noviembre de 1988.



0.188.340-7

UFSC-BU

Universidade Federal de Santa Catarina
Curso de Pós-Graduação em Administração

EVALUACION ACADEMICA EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE
AMERICA LATINA: ANALISIS DE PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS PARA
LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE NICARAGUA.

Elmer Cisneros Moreira

Mestrando

Esta disertación fue juzgada adecuada para la obtención del título de MESTRE EM ADMINSTRITRAÇÃO (Area de concentración: Administración Universitaria), y aprobada en su forma final por el curso de posgraduación.


Prof. Clovis Machado da Silva

Coordinador del Curso

Presentada ante la banca examinadora
compuesta por los profesores:


Almeri Pauto Finger

Presidente


Clemente Ivo Juliatto

Miembro


Victor Meyer Jr.

Miembro

DEDICATORIA

Al pueblo de Nicaragua que con
su sangre, sudor y lágrimas,
construye la nueva sociedad.

A Norma (mi esposa) e hijos: Howell,
Narrhyman, Farah y Fredherman, por
su infinito apoyo moral durante este
periodo.

A mis padres y hermanos por
desearme éxito en esta difícil
tarea.

AGRADECIMIENTOS

Con toda sinceridad:

A la OEA por haberme otorgado la beca como representante del pueblo de Nicaragua para este curso.

A los compañeros de trabajo de la UNAN-Managua, por haberme depositado su confianza en la tarea encomendada.

Al profesor Almeri Paulo Finger, por su orientación profesional en este trabajo y la fraternidad demostrada.

A los profesores del CPGA, por su contribución en mi superación profesional.

A la compañera Ma. Helena Almança, por su incalculable e incondicional apoyo moral.

A los compañeros becarios de la OEA y demás compañeros de curso por la fraternidad cultivada.

A los compañeros del área administrativa por su colaboración inolvidable.

A todos aquellos compañeros brasileños que con su fraternidad, nunca me dejaron sentirme como un extraño en esta tierra de nuestra América Latina.

I N D I C E

Lista de cuadros.....	I
Resumen.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII

1.- INTRODUCCION

1.1 Consideraciones generales.....	1
1.2 Formulación del problema.....	3
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.31 Objetivo general.....	5
1.32 Objetivos específicos.....	5
1.4 Preguntas de investigación.....	6
1.5 Justificativa de la investigación.....	7
1.51 Teórica.....	7
1.52 Práctica.....	12
1.6 Definición de términos relevantes.....	14
1.7 Metodología.....	19
1.71 Tipología.....	19
1.72 Colecta de datos.....	20
1.73 Limitaciones.....	22

2.- EVALUACION ACADEMICA DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS: PRESUPUESTOS TEORICOS

2.1 Consideraciones generales.....	23
2.2 Qué se entiende por evaluación?.....	23

2.3	Uso de modelos en evaluación.....	25
2.4	Objetivo de los modelos evaluativos.....	26
2.5	Metodologías que pueden ser adoptadas en la evaluación de instituciones universitarias....	26
2.51	Autoevaluación o evaluación externa.....	28
2.53	Evaluación mixta: combinación de autoevaluación con evaluación externa....	31
2.54	Evaluación cuantitativa o cualitativa....	31
2.6	Instrumentos utilizados en procesos evaluativos.....	34
2.7	Personal encargado de ejecutar evaluaciones...	38
2.8	Contenido de la evaluación.....	39

3.- EVALUACION ACADEMICA EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE AMERICA LATINA.

3.1	Consideraciones generales.....	46
3.2	Aspectos de la realidad educativa brasileña...	48
3.21	Surgimiento y evolución de la universidad.....	48
3.22	Propuestas evaluativas.....	49
3.3	Aspectos de la realidad educativa mexicana....	68
3.31	Surgimiento y evolución de la niversidad.....	68
3.32	Propuestas evaluativas.....	69

3.4	Aspectos de la realidad educativa cubana.....	84
3.41	Surgimiento y evolución de la universidad.....	84
3.42	Propuestas evaluativas.....	86
4.-	ASPECTOS DE LA REALIDAD EDUCATIVA NICARAGUENSE	
4.1	Surgimiento y evolución de la universidad.....	96
4.11	Desde su origen hasta antes de 1958.....	96
4.12	El periodo de 1958 a 1978.....	98
4.13	La universidad a partir de 1979 y la creación del CNES.....	99
4.2	La Constitución Política y lo referente a educación.....	115
4.3	Fines, objetivos y principios de la nueva educación.....	116
4.31	Fines.....	117
4.32	Objetivos.....	118
4.33	Principios generales.....	119
4.4	Algunas líneas generales y objetivos para la educación superior.....	120
4.5	El trabajo docente en la educación superior..	122
4.6	Propuestas evaluativas.....	127
5.-	CONCLUSIONES.....	134
6.-	RECOMENDACIONES... ..	138
7.-	ANEXOS.....	149

Anexo 1. Plan de Estudio.....	150
8.- BIBLIOGRAFIA.....	151

LISTA DE CUADROS

CUADRO No.	TITULO	PAGINA
1	Escalas de medidas y estadísticas apropiadas en cada caso.....	37
2	Producción en el Brasil en algunas áreas del conocimiento (1988).....	62
3	Publicaciones de artículos, comunicaciones , tesis y otros (año 1982).....	66
4	Producción per-cápita anual de los docentes de la posgraduación en el Brasil (1982).....	67
5	Categorías docentes en la universidad.....	105
6	Número de profesores de la UNAN-Managua según su grado académico (Primer semestre 1988).....	110
7	Tasa de escolarización a nivel superior en los países latinoamericanos y el Caribe en el año de 1983.....	113

- 8 Deserción escolar promedio de las
instituciones de educación superior
en América Latina en 1983.....114
- 9 Distribución horaria semanal del
trabajo docente del profesor univer-
sitario de tiempo completo.....126

RESUMEN

En América Latina el interés por evaluar a las instituciones universitarias es algo que ha tomado mucha fuerza en lo que va de la década de los años 80, como producto de la dinámica social y económica.

La ejecución de esta impostergable tarea es incuestionable dado el papel de estas instituciones en el desarrollo social, político y económico de cada uno de los países en que éstas están inseridas y, por consecuencia, con las sociedades que las sustentan.

En este trabajo se propuso analizar las realidades evaluativas en el ámbito académico de instituciones universitarias de cuatro países de América Latina: Brasil, Cuba, México y Nicaragua.

La metodología adoptada está basada en el tipo de investigación bibliográfica, de naturaleza descriptiva y documental.

Por los resultados, pudo observarse que Brasil y México guardan estrecha semejanza en los indicadores considerados en el proceso evaluativo, así como en la tendencia en la metodología evaluativa.

En Cuba y Nicaragua, los indicadores son muy semejantes y, en la metodología se observa un tipo de evaluación mixta

en el caso cubano; y, mayor tendencia a la autoevaluación en el caso nicaragüense.

En los cuatro países es considerada además la utilización tanto de métodos cualitativos como cuantitativos.

Al finalizar la investigación se proponen un conjunto de variables e indicadores a ser considerados en la formulación de un modelo evaluativo de las actividades-fin de las universidades nicaragüenses.

RESUMO

Há por parte da América Latina um interesse de avaliar as instituições universitárias e isto tem adquirido muita força na década de 80, como um produto da dinâmica social e econômica.

A execução desta inadiável tarefa é inquestionável pela função que essas instituições ocupam no desenvolvimento social, político e econômico de cada um dos países nos quais elas estão inseridas e conseqüentemente, com as sociedades.

Neste trabalho foi proposto uma análise das realidades avaliativas no âmbito acadêmico das instituições universitárias de quatro países da América Latina: Brasil, Cuba, México e Nicarágua.

A metodologia adotada baseia-se num tipo de pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e documental.

Pelos resultados pode-se observar que Brasil e México têm estreita semelhança nos indicadores considerados no processo avaliativo, assim como na metodologia adotada.

No caso de Cuba e da Nicarágua, os indicadores adotados têm estreita relação. Na metodologia se observa uma definição de participação mixta no caso cubano e uma tendência maior à autoavaliação no caso nicaraguense.

Nos quatro países, é considerado o uso de métodos tanto qualitativos como quantitativos no processo.

Finalmente, são propostas uma série de variáveis e indicadores a serem considerados na formulação de um modelo avaliativo das atividades-fim das universidades nicaraguenses.

ABSTRACT

In Latin America evaluation has been a great issue and a center of interest growing each year specially in the 80's as a product of a social and economical dynamics.

It is impossible to postpone this task any further due to the importance these institutions play in the social, political and economical development of each country these institutions belong to and as the result the societies that fund and wait back for their retribution.

In this research paper, we tried to analyse the various evaluative realities inside the academic realm of the University Institutions taking four Latin American Countries: Brazil, Cuba, Mexico and Nicaragua.

The methodology utilized was based upon bibliographic, descriptive, as well as documental papers.

With the results we came to the conclusion that Brazil and Mexico present a close relation regarding their indicators in the evaluative process, as well as the tendency in the evaluative methodology.

When we took Cuba and Nicaragua we could observe that their indicators were very similar and taking the methodology used in Cuba, we see a mixed type of evaluation. Whereas in Nicaragua we could observe a tendency to autoevaluation.

These four countries utilized different types of qualitative as well as quantitative methodologies.

To end our investigation we proposed a group of variables as well as indicators to be looked upon whenever an evaluative method is supposed to be formulated as part of the final activities used by the Universities in Nicaragua.

1. INTRODUCCION.

1.1 Consideraciones generales.

Parece ser indiscutible la realidad de que las universidades en América Latina, están pasando por un momento de reflexión, dirigido fundamentalmente hacia la evaluación de su quehacer como instituciones de enseñanza superior, tomando en consideración para ello desde una perspectiva amplia, su relevancia social, económica y educativa.

En cualquier continente o país, la sociedad deposita en las instituciones de educación superior y en particular en las universidades la responsabilidad histórica en la formación de los recursos humanos calificados en cada una de las áreas del saber; la realización de investigaciones que hagan posible el desarrollo del conocimiento a fin de ir encontrando solución a los problemas más sentidos en la vida nacional.

Además de lo anterior, se espera que las universidades contribuyan aproximando a los países a su independencia científica y tecnológica; así como también, ofrecer mejores servicios para la sociedad como un todo, como forma de retribución para con la misma, dado que es ésta quien las sustenta dado sus carácter de instituciones públicas.

Se puede afirmar que tradicionalmente en las universidades de América Latina, la evaluación institucional no ha

sido una práctica común, ya sea ésta restringida a aspectos parciales o bien a algo más globalizante. Experiencias de bastante suceso en esta importante actividad, se encuentran asociadas generalmente con universidades ubicadas en países más desarrollados.

La imperiosa necesidad de autoconocerse, de saber si se está respondiendo a las demandas y expectativas de la sociedad, de valorizar el grado de cumplimiento de sus objetivos, de tener una idea más clara acerca de la maximización de sus recursos etc., han llevado a diversos sectores de países del continente americano, a dar pasos gradativos en el proceso de evaluación como una práctica que se justifica cada día más.

En la presente tesis se analizan algunas propuestas evaluativas de la actividad académica de algunas instituciones universitarias de América Latina (Brasil, Cuba, México y Nicaragua), a través del referencial teórico asociado a universidades de los países antes mencionados.

En este capítulo introductorio se presentan los aspectos iniciales de la investigación, siendo éstos los siguientes: formulación del problema, objetivos del trabajo, justificativa del mismo, preguntas a ser respondidas como eje central de la investigación, la definición de aquellos términos considerados como relevantes los que precisan ser

aclarados y, finalmente la metodología que ha sido adoptada para la realización de este trabajo.

1.2 Formulación del problema.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior -ANUIES- (1984), de la ciudad de México, el desarrollo de cualquier universidad o grupo de universidades, debe ser entendido como todo un proceso racional hacia formas de organización y operación que hagan posible alcanzar una mayor eficacia en el cumplimiento de sus funciones y, una mayor eficiencia en el uso de sus recursos.

En este sentido, el desarrollo de la educación superior es un proceso orientado por los fines, valores y aspiraciones de la sociedad en que dicho proceso tiene lugar (p. 15).

Toda institución de naturaleza universitaria va ejecutando sus acciones mediante el desarrollo gradual de sus planes de trabajo, los cuales deben ser evaluados en los momentos oportunos.

La evaluación en el caso de las universidades, no debe ser concebida como una simple aplicación de instrumentos de medida, sino como todo un proceso debidamente planificado y ejecutado, el que conduce a la emisión de juicios de valor

acerca de la relación e impacto social que este servicio educativo genera en la sociedad.

SCHWARTZ (1984), asevera que sería urgente instaurar en la universidad, instancias de evaluación regular que permitan conocer entre otras cuestiones, el nivel general de las pesquisas realizadas por los docentes, y que, estas instancias evalúen al mismo tiempo, los inconvenientes de la tendencia espontanea para la autosatisfacción (p. 85).

Con alguna frecuencia son emitidos diversos criterios en relación a la calidad académica de una determinada universidad; mas sin embargo éstos pueden ser una simple opinión si no tienen una base sólida y objetiva en la cual pueda sustentarse. Al respecto es necesario decir que, no puede hacerse referencia de la calidad académica de una universidad, si dicho análisis no se relaciona con las actividades-fin de la institución, esto es, con las actividades de enseñanza, investigación y extensión.

Por otro lado, se precisa dejar claro bajo qué indicadores -que se supone son debidamente conocidos por quien haga referencia al caso en cuestión- se está emitiendo un cierto criterio para una institución en particular, o bien, al comparar universidades entre si; o sea que, no es de una forma simplista que se puede afirmar que una cierta

institución es de buena o mala calidad, es necesario argumentarlo.

En vista de lo expuesto en este ítem, el presente problema de investigación es formulado de la siguiente forma: Qué características presentan las evaluaciones académicas en las instituciones universitarias de América Latina objeto de este estudio y, cuáles son los factores preponderantes en cada una de las propuestas existentes?

1.3 Objetivos de la investigación.

En la búsqueda de una orientación adecuada del presente trabajo, ha sido necesario trazar los siguientes objetivos para el desarrollo del mismo.

1.31 Objetivo general.

Analizar la situación actual en términos de evaluación académica en instituciones universitarias de América Latina, contemplando diversas propuestas ya formuladas.

1.32 Objetivos específicos.

Analizar propuestas de evaluación académica de países de América Latina, como: Brasil, Cuba, México, Nicaragua.

Determinar posibles perspectivas en términos de evaluación académica en países como Brasil, Cuba y México.

Determinar posibles perspectivas en términos de evaluación académica en el caso de las instituciones universitarias de Nicaragua.

1.4 Preguntas de Investigación.

En la búsqueda de dar respuesta al problema que ha sido planteado, el mismo se orienta por las siguientes cuestiones:

Cuáles son los indicadores considerados actualmente en propuestas de evaluación académica en las instituciones universitarias de América Latina estudiadas?

Cuáles son los puntos de convergencia y/o divergencia en la experiencia evaluativa universitaria de estos países?

Qué metodologías de evaluación han sido consideradas en las propuestas de los países objeto de este estudio?

Cuáles son las perspectivas en términos de evaluación académica en las instituciones universitarias de los países estudiados y, de forma más específica en el caso de Nicaragua?

1.5 Justificativa de la investigación.

1.51 Teórica

Evaluar a las instituciones universitarias se constituye en una necesidad inevitable dado su compromiso con la solución de problemas sociales; por su papel de productora y reproductora de conocimientos útiles a las necesidades reales del medio en que está inserida; por el patrocinio que recibe de la población.

También es necesaria la evaluación de las universidades dado su papel de formadora de profesionales y ciudadanos conscientes con capacidad técnica, política y social; por la utilización eficaz y eficiente de los recursos materiales y humanos, de frente a la magnitud de sus compromisos científicos y sociales.

En resumen, se puede afirmar que es necesario evaluar a la universidad para saber en qué medida está cumpliendo con sus compromisos mayores para con la sociedad como un todo.

FINGER (1983), refiriéndose a la realidad educativa brasileña señala que, "la enseñanza superior representa para una nación como el Brasil la posibilidad de contar con recursos humanos capacitados capaces de promover el desarrollo nacional. El producto de la educación superior,

debe, por tanto, responder a las expectativas que la Nación deposita en el mismo" (p. 51).

SCHWARTZMAN (1988, apud Castro e Soares, 1986), se refiere al tema de evaluación de educación superior en el Brasil diciendo que éste es relativamente nuevo, mas que ya se tienen experiencias aisladas, realizadas por iniciativa del Ministerio de Educación y de algunas universidades, así como también, una experiencia relativamente larga de evaluaciones continuas de programas de posgraduación, conducida por la Coordinación de Perfeccionamento de Personal de Nivel Superior -CAPES-, pudiendo también valerse de una amplia experiencia internacional a este respecto (p. 22).

SCHWARTZMAN (1988), refiriéndose al caso de la realidad brasilena, dice que actualmente existe una creciente conciencia por la necesidad de desenvolver sistemas de evaluación de enseñanza superior, necesidad que es sentida en la Administración Federal, la que se resiente de la falta de criterios adecuados para la distribución de sus recursos; por las universidades públicas, que necesitan conocerse mejor a sí mismas y confrontar con informaciones seguras las críticas que frecuentemente reciben.

Este mismo autor, continúa diciendo que de hecho existe un consenso nacional sobre la necesidad de la evaluación,

mas ésto entanto, no significa que todos estén de acuerdo en cuanto a la manera como esta evaluación deba realizarse. Esta falta de acuerdo es natural y, deriva en parte de la falta de experiencia y conocimiento sobre el asunto.

Esto último refleja además que, no existe en ninguna parte del mundo, metodologías de evaluación que estén libres de cuestionamientos y discusiones (p. 21).

Para MENEZES NETO (1986), desde el punto de vista de la sociedad como un todo, se constata que existe en la actualidad un interés creciente en el sentido de que las universidades sean evaluadas de algún modo.

Dice el mismo autor que este interés decorre tanto de la cobranza por una educación de mejor calidad, como por el hecho de que en las instituciones federales los recursos son provenientes del contribuyente, por lo que, la sociedad reclama una prestación de cuentas de las actividades que son desarrolladas con estos recursos (p. 44).

WOLYNEC (1987), alrededor de la evaluación en las universidades hace ver que las instituciones son creadas para cumplir objetivos específicos. Dice que la Universidad como institución, está asociada a las tareas de generar, transmitir y aplicar el conocimiento. A través de sus funciones básicas de enseñar y pesquisar, la Universidad debe estar comprometida con el desenvolvimiento de la

nación, por lo menos en lo referente al proceso que permita que su población sea informada, culta, eficiente, responsable y productiva.

Esta misma autora agrega que, toda institución tiene la tendencia a consolidarse, estabilizarse, con lo que corre el riesgo de la inmovilidad y petrificación estructural. Cuando eso ocurre, ésta tiende a funcionar más para satisfacer los intereses de sus integrantes de que para atender las finalidades en función de las cuales fue creada.

Así, finaliza diciendo, toda y cualquier institución depende de constante evaluación para verificar si los objetivos institucionales están siendo alcanzados y ésta puede evolucionar continuamente (p. 12).

REIBNITZ, MONTICELLI y PACHECO (1988), argumentan que la necesidad de evaluación de la enseñanza de enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) surgió de la insatisfacción creciente, percibida entre profesores y estudiantes, con el actual modelo de enseñanza (p. 1).

En documento publicado por la Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) y el Ministerio de Educación (MEC), en relación a la evaluación del Curso de Farmacia de ésta Universidad, se destaca que el proyecto de evaluación de los cursos de graduación surgió de las expectativas de la comunidad universitaria, basado en la necesidad de una

revisión más profunda de las implicaciones constantes en la enseñanza con referencia a la calidad, relevancia científica, política y social; objetivo propuesto en el Plano de Acción del bienio 87/88 (s/d: 9).

Este momento de reflexión en cuanto a la evaluación de las instituciones universitarias no es características exclusiva de los países de América Latina, ni de países subdesarrollados.

A manera de ejemplo puede considerarse una publicación del Jornal do Brasil del 25 de septiembre de 1987, en donde se señala que países como Japón están preocupados en esta cuestión, siendo que, la ejecución de esta tarea a nivel gubernamental comenzó a ser implementada en dicho país en 1982 cuando el Ministerio de Educación adoptó reglas generales para las escuelas de medicina.

La idea de los fundadores de la moderna universidad japonesa, siempre fue la de usar la evaluación, como instrumento de mejoría de la calidad de la enseñanza en las universidades privadas y estatales.

TOUSIGNANT (1987), dice que la evaluación debe ser parte del funcionamiento regular de la universidad, esto sí, tomando en cuenta factores imprescindibles tales como la realidad política, económica y social en la cual la universidad está inserida.

Agrega este mismo autor que es importante destacar que solo a través de la evaluación de la universidad puede llegarse a conocer o descubrir una imagen más clara de sí misma, de su funcionamiento general y particular, conocer sus puntos fuertes y débiles, sus ventajas comparativas, adquirir un mayor control del presente y marchar en mejores condiciones hacia el futuro (p. 4, 13-17).

Es necesario prestar atención a la aseveración de la ANUIES (1984), en el sentido que la evaluación de la educación superior no debe ser considerada como una actividad cuyo valor radica en sí misma, sino como un medio que permite todo un proceso de desarrollo mediante la planeación racional del cambio (p. 25).

1.52 Práctica

Evaluar a la institución universitaria es primordial para conocer con mayor profundidad y objetividad los avances, deficiencias, limitaciones de la misma y, de esa forma poder tomar las decisiones más adecuadas a ser ejecutadas en el corto, mediano o largo plazo.

Toda institución que se considere universitaria debe ser evaluada, puesto que si en ella se pretende planificar adecuadamente el futuro es necesaria e imprescindible la debida evaluación que sustente la planificación institucional.

Es manifiesto el interés por evaluar a las instituciones universitarias; una situación semejante comenzó a manifestarse en Nicaragua posterior al triunfo revolucionario del 19 de Julio de 1979; es así como a partir de 1980 que se iniciaron las primeras experiencias evaluativas dentro de las instituciones universitarias con el fin de tener una visión del cumplimiento de su papel en cuanto a su quehacer académico en el marco de una nueva educación.

Hasta la fecha estas evaluaciones han sido realizadas al finalizar cada semestre y año lectivo. En este proceso evaluativo ha predominado la tendencia hacia el análisis de aspectos cuantitativos, siendo que los informes resultantes de este trabajo han estado basados en relatorios acompañados de información estadística.

La situación antes descrita refleja en alguna medida la preocupación y decisión institucional por evaluar a las universidades de Nicaragua, por lo que se espera que este trabajo proporcione información suficiente de modo tal que contribuya a elevar la calidad de las evaluaciones de orden académico, de forma tal que, como consecuencia de esto la sociedad en su conjunto haga suyos los beneficios de una educación de mejor calidad.

Por otro lado, esta investigación la que está siendo defendida bajo la forma de disertación para la obtención del título de Mestre, lleva implícita la consideración de llegar a ser algo relevante en la medida que además de alcanzar los objetivos general y específicos, se constituya en un insumo importante para todas aquellas personas o entidades interesadas en estudiar lo relacionado con temas de evaluación de instituciones universitarias.

1.6 Definición de términos relevantes.

Alumno ayudante (AA): Alumno regular de la universidad cursando como mínimo el segundo año de su carrera y que colabora en actividades de docencia o investigación bajo la orientación de un profesor llamado tutor.

Autoconciencia institucional: BELLONI, SERAFINI, KIPNIS y CORDON (1988) la definen como : Conocimiento pleno por parte de los individuos y autoridades institucionales de todas las actividades allí desarrolladas, de los niveles de eficiencia y eficacia y de la relevancia científica y social en que se desarrollan esas actividades, de los puntos fuertes y débiles, así como de sus propósitos y objetivos institucionales (p. 183).

Calidad: Para SCHWARTZMAN (1988), es un concepto valorativo (en el sentido que expresa las preferencias de un conjunto de personas) y multidimensional (en el sentido que

la misma institución puede ser evaluada al mismo tiempo en cuanto a cualidades distintas (p. 29).

Curriculo: RIBEIRO (1977), lo define como la descomposición de los conocimientos necesarios para la formación académica del estudiante en unidades de enseñanza, investigación y extensión (p. 139).

Curso por encuentro: Curso orientado para la capacitación de personal docente no graduado que labora en el interior del país y no tiene posibilidades de frecuentar regularmente la universidad, por lo que los profesores ejercen la función docente en sedes y periodos establecidos para ese fin.

Curso sabatino: Curso universitario orientado para la formación profesional de personal docente del nivel medio que ejerce la profesión sin ser graduado.

Disciplina: Término empleado para referirse a un grupo de asignaturas de un determinado ramo del saber. De esta forma la disciplina "Física", puede comprender las asignaturas de Física I, II y III.

Eficacia: JULIATTO (1987, apud Sander 1982), la define como: Capacidad o potencialidad para alcanzar los resultados deseados (p. 15).

Eficiencia: JULIATTO (1987, apud Miller 1979 y Wallhaus 1975), la define como: Criterio administrativo que revela la capacidad real de producir al máximo con el mínimo de recursos, energía y tiempo (p. 15).

Para SCHWARTZAMAN (1988), eficiencia es una medida de productividad que indica la capacidad de producir determinado resultado por unidad de costo (p. 35).

Eficiencia terminal: GONZALEZ (1988), adopta el criterio de definirla como la relación entre el número de estudiantes de cada generación que terminan la carrera contra el primer ingreso (p. 23).

Hombre nuevo: Todos y cada uno de los nicaraguenses permanentemente en construcción, con una nueva forma de pensar y actuar en la búsqueda de la edificación de una sociedad más justa, la nueva sociedad; tal y como está propuesto en el documento Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación.

Plan de estudio: Formato oficializado por el Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES), el cual contiene las disciplinas y asignaturas de cada carrera universitaria; en éste están definidas el número de horas semestrales para las distintas disciplinas y asignaturas, así como su debida ubicación por semestre.

Este plan contiene además las prácticas de producción, los trabajos y/o proyectos de curso y la forma de culminación de los estudios la que puede ser mediante la presentación de un trabajo de diploma (monografía) o de un examen de grado. (En el anexo número 1 se muestra un modelo de dicho plan).

Práctica de producción: Actividad que realiza todo alumno que frecuenta una carrera del turno diurno (tiempo completo), en la cual, vincula el conocimiento teórico adquirido en la universidad con la práctica en sí en un determinado sector o institución afin con aquella especialidad que el alumno cursa.

Preparación metodológica: Actividad realizada por los docentes con el fin de garantizar su labor docente individual, teniendo entre algunas de sus tareas consultar y estudiar la literatura pedagógica, así como preparar las clases, elaborar planes de clase y, el estudio filosófico.

Trabajo científico-metodológico: Actividad científico-investigativa realizada por los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica, entre sus tareas se encuentran la elaboración de libros de texto, estudiar y recomendar métodos para la elevación de la eficiencia del proceso docente-educativo.

Trabajo de curso: Forma organizativa del proceso docente educativo orientado hacia el análisis de: fuentes bibliográficas sobre un tema, de los resultados de una experimentación, de las prácticas de producción etc, teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades y la formación de hábitos.

Trabajo metodológico: Actividad sistemática cuyas dos direcciones fundamentales son el trabajo docente metodológico y el trabajo científico metodológico, encaminada a superar la calificación profesional de los cuadros científico-pedagógicos de los Centros de Educación Superior (CES).

Trabajo docente-metodológico: Actividad que se realiza para contribuir en la garantización de un alto nivel del proceso docente-educativo y que sus componentes esenciales son las reuniones metodológicas, clases metodológicas demostrativas, clases abiertas y control de clases.

Formas organizativas de la enseñanza: Es cada una de las formas en que se organizan y estructuran las actividades docente-educativas, siendo éstas las siguientes: conferencias, seminarios, clases prácticas y prácticas de laboratorio.

1.7 Metodología.

1.71 Tipología.

Esta investigación se caracteriza por ser de naturaleza bibliográfica, de tipo descriptivo, ya que en la misma se trata de conocer e interpretar diversas realidades en el área de evaluación académica, de universidades de América Latina.

CERVO y BERVIAN (1983) refiriéndose a la investigación bibliográfica, dice que ésta es aquella en la cual se procura explicar un problema a partir de referencias teóricas publicadas en documentos (p. 55).

RUDIO (1981), dice que "en la investigación descriptiva, el investigador procura conocer e interpretar la realidad, sin interferir en ella para modificarla" (p. 55).

Siendo que como eje central se analizan propuestas de evaluación académica de instituciones universitarias de América Latina (Brasil, Cuba, México y Nicaragua) y, en segundo lugar se trata de visualizar perspectivas en el área evaluativa para las universidades nicaragüenses, ello ha demandado el análisis de información más específica relacionada con la particularidad educativa de estos países.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, la investigación siendo descriptiva, adopta por su forma la característica de ser documental.

RUDIO (1981), dice que "investigación documental es aquella en que documentos son investigados a fin de poder describir usos, costumbres, tendencias, diferencias, etc. (p.57).

Puede observarse que la investigación es entonces de carácter bibliográfica, descriptiva y documental.

1.72 Colecta de datos.

Para proceder a la colecta de datos ha sido necesario inicialmente definir el tema a investigar, así como delimitar la muestra, la que en el caso particular se circunscribe a universidades de cuatro países de América Latina, siendo éstos Brasil, Cuba, México y Nicaragua.

La investigación ha demandado la debida revisión bibliográfica preliminar a fin de tener un amplio espectro de información en relación al tema estudiado.

Posteriormente, fue preciso definir los objetivos del trabajo, la formulación del problema y las preguntas o cuestiones a las cuales se buscaría responder como resulante de las lecturas a ser realizadas.

En otra etapa subsiguiente, fue preciso entrar en diversos tipos de lectura, siendo éstas de carácter selectiva, crítica e interpretativa respectivamente.

En la lectura selectiva se procedió a seleccionar aquellos aspectos de real interés para desarrollar el tema; en la crítica se ingresó en el estudio propiamente dicho, de los textos seleccionados, teniendo presente el criterio de objetividad para con la opinión de cada uno de los autores; en la interpretativa fue posible llegar a las conclusiones del trabajo.

En síntesis, el conjunto de datos utilizados ha procedido de datos secundarios, ya que las fuentes de información han sido estrictamente bibliográficas.

Antes de entrar en el análisis de las realidades educativas y más particularmente las evaluativas, de los países objeto de la investigación, ha sido preciso el estudio de una serie de presupuestos teóricos relacionados con evaluación de universidades, por lo que dichos aspectos han sido abordados en el siguiente capítulo.

El trabajo finaliza presentando las conclusiones generales y las recomendaciones destacando dos cosas: las perspectivas en evaluación académica para las universidades de Nicaragua y, una propuesta del autor en términos de la actividad evaluativa para las universidades de Nicaragua, la

cual, podría llegar a ser considerada por las autoridades universitarias.

1.73 Limitaciones.

Si bien es cierto el material consultado contiene en mayor o menor grado información relevante, ha sido una limitación el no haber podido contar con una bibliografía más amplia, lo cual es explicable por el hecho de que no es mucho lo que ha sido escrito en relación al tema estudiado, de forma particular en el caso de América Latina, en donde el interés por la evaluación de las instituciones universitarias comenzó a mediados de la década de los años 70.

En resumen, en este primer capítulo ha quedado explícito el interés, necesidad y deber de evaluar a las instituciones universitarias. Ha sido destacada también, la idea de analizar los factores preponderantes en la evaluación académica, así como el intentar visualizar posibles perspectivas en los países objeto de este estudio.

2. EVALUACION ACADEMICA DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS: PRESUPUESTOS TEORICOS

2.1 Consideraciones generales.

Todo proceso de naturaleza evaluativa es en si algo muy complejo, sin embargo, ello no implica que por esta razón no existan estudiosos del tema.

Si bien es cierto, no existen concepciones únicas al - rededor de la evaluación, hay una serie de elementos que no pueden ser omitidos al abordar trabajos como el que aquí está siendo desarrollado, por ésto, ha sido necesario tomar en consideración los aspectos que posteriormente se enfocan.

2.2 Qué se entiende por evaluación?

ALBA, BARRIGA y VIESA (1984), dicen que en la actualidad el término evaluación ha adquirido prestigio en los discursos y acciones sociales, particularmente en el ámbito educativo (p. 175).

Si bien es cierto, existen diversas concepciones alrededor de este término, se abordan aquí algunos de éstos.

TYLER (1949), en relación a la evaluación dice que ésta es uno de los medios más importantes de informar a la clientela de la institución sobre el suceso de ésta (p. 115)

Para DRESSELL (1978), evaluación consiste en la "colecta o interpretación de manera sistemática y formal de información relevante la que sirve de base para juzgamiento racional en situaciones de decisión" (p. 9).

GOLDEMBERG (1988), refiriéndose de forma específica a la actividad evaluativa en las instituciones universitarias dice que la evaluación "es un instrumento para la mejora de la propia universidad y sirve para evitar la formación de "quistos" que se refugian en la autonomía universitaria o en la autonomía de sus departamentos, para justificar su incompetencia" (p. 60).

En documento publicado por la Universidad Autónoma de Baja California -UABC- (1983), resultante de la XXI Reunión Ordinaria de la ANUIES en Noviembre de 1983, fue destacada la concepción de que la evaluación es un "proceso necesario y vital para determinar las acciones futuras que tienen que desarrollarse para mejorar el funcionamiento de las instituciones de educación superior".

Se agrega en el mismo documento que de poco serviría que la evaluación se limitara a una simple descripción de la situación actual; sino que, por lo contrario debe tomar en consideración las causas que la originan y una serie de juicios de valor que determinen su normalidad (p. 2).

VALLE (1986), de forma bastante amplia dice que por lo general la evaluación en una organización universitaria se efectúa para determinar la eficacia de sus operaciones, identificar posibles mejoras de funcionamiento, de estructura y de productos; que la evaluación de las organizaciones universitarias tiene un carácter social y un importante componente político y que además, está determinada por las características del país que contiene la organización respectiva.

Dice este mismo autor que la evaluación lleva consigo juicios de valor, intereses políticos y necesidades sociales (p. 1-9).

MENEZES NETO (1984), llama la atención en el sentido que la evaluación no puede ser instituida con la perspectiva de castigar o premiar, sino con la de conocer y emular positivamente (p. 55).

2.3 Uso de modelos de evaluación.

En cuanto al uso de modelos evaluativos, la ANUIES (1984) hace ver que "todo juicio de valor implica necesariamente una comparación, por lo que la evaluación de la educación superior requiere la existencia de un modelo para comparar lo hecho con lo que debería ser (p. 24)".

Todo modelo evaluativo contiene una serie de criterios previamente definidos, los cuales permiten comparar una determinada realidad con lo que se especifica en el modelo.

2.4 Objetivo de los modelos evaluativos.

La existencia de un modelo evaluativo por muy adecuado que éste sea, ni la aplicación del mismo, ha de significar que los problemas o deficiencias de la universidad han de quedar resueltas de hecho.

Es válido resaltar que, el modelo en sí es solo un instrumento para ser implementado a fin de recoger información relevante en el proceso de evaluación.

AIRASIAN (1981), dice que "el objetivo de los modelos es el de identificar los puntos cruciales para la toma de decisiones dentro del proceso educacional"(p. 11).

2.5 Metodologías que pueden ser adoptadas en la evaluación de instituciones universitarias.

LUDKE (1988), expresa que una vez reconocida la importancia de la evaluación como parte integrante, natural, de las actividades en la institución de enseñanza superior, es necesario tomar en consideración la delicada cuestión de como realizarla en un organismo tan complejo.

Para esta autora, no es suficiente aceptar la evaluación como parte inherente de la vida de una institución educacional, sino que es preciso aprender la manera de efectuarla adecuadamente (p. 12).

Acrescenta, refiriéndose a la realidad brasilena, y evocando un desafío hecho por un investigador hispano-americano, S. Nilo, en conferencia realizada en el Brasil, en 1980, que, "deberíamos enfrentar con nuestra creatividad las limitaciones en términos de recursos teóricos y metodológicos como consecuencia de haber aceptado en el campo de evaluación educacional las soluciones y modelos provenientes de una realidad tan diferente de la nuestra.

La evaluación de la institución universitaria puede adoptar diversas metodologías tomando en consideración quienes podrían realizarla, así como también la predominancia del enfoque que se dé al proceso, pudiendo ser éste cualitativo o cuantitativo.

JULIATTO (1987), dice que el proceso evaluativo puede ser realizado tanto por evaluadores externos así como por internos, acrescentando que en cualquiera de los casos cada una de las formas adoptadas presentan ventajas y desventajas (p. 16).

2.51 Autoevaluación o evaluación externa.

Autoevaluación es aquel proceso que se da bajo la dirección y ejecución de la unidad creada para este efecto, siendo que sus componentes son todos miembros de la misma institución.

SCHWARTZMAN (1988), dice que esta metodología es importante en la medida que ofrece algunas ventajas, tales como las siguientes:

- permite la participación del personal en la vida institucional;

- el personal adquiere un mayor involucramiento y compromiso con la institución en cuanto a la solución de problemas;

- cuanto mayor integración haya entre los evaluadores y las estructuras de decisión de una institución, más probabilidad habrá de que sus resultados sean puestos en práctica (p. 41).

Así como han sido enumeradas algunas ventajas, existen también algunas desventajas, tales como las que él mismo señala:

- falta de garantía que a partir de los resultados se tomen acciones efectivas;

- la ausencia de referentes externos puede conducir a que los miembros de las instituciones se limiten a su propia experiencia y no consigan colocarla en un contexto evaluativo más amplio;

- una intimidad muy grande entre evaluadores y decisores de la institución puede eliminar la independencia y autonomía de los evaluadores, resultando así en recomendaciones inocuas (p. 41).

Todo indica que es válido tener presente lo relacionado con la ética de los evaluadores, además de su competencia técnica.

JULIATTO (1987), en cuanto a ventajas de la auto-evaluación dice lo siguiente:

- evaluadores internos conocen mejor la institución y están íntimamente comprometidos con su suceso;

- los resultados de la evaluación interna en general, son más fácilmente aceptados (p. 16);

En cuanto a desventajas, manifiesta su preocupación en el sentido que de que los evaluadores pueden presentar alguna parcialidad en el juzgamiento, bien por ser parte interesada en los resultados, o bien, por buscar una autojustificación de la institución para el exterior (p. 16).

En el caso de la evaluación externa se está hablando del caso en que un determinado órgano externo a la institución dirige y ejecuta el proceso evaluativo produciendo finalmente un relatorio de los resultados alcanzados.

A esta modalidad se le atribuyen algunas ventajas; JULIATTO (1987), resalta entre las más importantes las siguientes:

- mayor objetividad en el trabajo;
- por el hecho de que los evaluadores no tienen ninguna vinculación con la institución, no tienen mayores compromisos con las conclusiones a que llegasen, por lo que sus observaciones pueden ser las más fieles posibles (p. 16).

Sin embargo, lo expresado en este último ítem, puede llegar a convertirse en una desventaja, ya que los encargados de tomar acciones podrían ignorar las observaciones de los evaluadores, si ello implica tomar medidas que los afecten directamente, con lo que, un proceso evaluativo de mucha objetividad no pasaría de ser una simple actividad.

2.52 Evaluación mixta: combinación de autoevaluación con evaluación externa.

Esto se refiere a aquel tipo de evaluación que integra las modalidades evaluación externa e interna intentando llegar a los mejores resultados.

Para MENEZES NETO (1986), estas dos metodologías de evaluación son procedimientos complementares que se refuerzan entre sí, haciendo validar sus resultados cuando prevalecen los criterios académico-científicos.

Es interesante prestar atención a la observación hecha por DURHAM (1988), en el sentido que la garantía de la democratización del proceso evaluativo puede ser asegurada por la propia multiplicación de las formas e instancias de evaluación; sectoriales y globales, internas y externas, cuantitativas y cualitativas, de la enseñanza y de la investigación, de los procedimientos burocráticos y de la eficacia de la gestión (p. 78).

2.53 Evaluación cuantitativa o cualitativa.

JULIATTO (1987, apud Kuhn 1981), dice que en la mayoría de las tentativas de evaluación de la calidad de la educación universitaria se han usado preferentemente métodos de naturaleza cuantitativa con énfasis en la mensuración y predominancia de datos e índices numéricos, por ejemplo:

acervo bibliotecario, costo por alumno, relación alumno/docente, etc.

Abordajes de naturaleza cualitativa para evaluar la calidad del producto son igualmente válidas, en éstos se enfatiza entre otros aspectos en el grado de satisfacción de los profesores, comportamiento de los alumnos, etc. Dice este mismo autor que los especialistas concuerdan en que ni el método cuantitativo ni el cualitativo usados aisladamente, son adecuados y suficientemente precisos para evaluar patrones de calidad institucional, por lo que la combinación de las dos metodologías puede ser la más indicada (p. 15).

Es necesario destacar que las metodologías de auto-evaluación y evaluación externa, así como las de naturaleza cualitativa o cuantitativa, no son excluyentes, puesto que ellas son convergentes en cualquier proceso evaluativo.

SCHWARTZMAN y CASTRO (1986), dicen que recientemente se han desarrollado técnicas de apreciación de la ciencia por métodos cuantitativos, mas, llaman la atención indicando que en verdad se trata de manipular cuantitativamente juicios cualitativos, pues en el fondo se trata de un proceso de conteo de cosas que ya fueron cualitativamente juzgadas.

Estos autores ejemplifican diciendo que una institución que tiene cinco investigadores excelentes es considerada superior como grupo de investigación, cuando es comparada con otra que solo tiene dos de la misma categoría (p. 155).

En reunión del CRUB, realizada en Salvador, Bahia, del 28 de Julio al 01 de Agosto de 1988, en su XLIII Reunión Plenaria, al discutir lo relacionado con evaluación de universidades, se propugnó por la integración de técnicas cuantitativas con cualitativas, mas, con predominancia de estas últimas.

En la misma reunión, fue cuestionada también la iniciativa del Ministerio de Educación en evaluar universidades, manifestando la preocupación de que ello puede significar una forma más de intensificar el control del Estado sobre las universidades.

GONZALEZ (1988), llama la atención en el sentido de que independientemente de la metodología de evaluación utilizada, ésta debe estar basada en las necesidades, propósitos y metas propias de cada universidad (p. 8).

Es relevante la colocación de MENEZES NETO (1986), al decir que las metodologías corrientes de evaluación son insatisfactorias, por lo que es necesario aprender, crear, experimentar (p. 53).

2.6 Instrumentos utilizados en procesos evaluativos.

La selección de los instrumentos a ser implementados en la colecta de datos en procesos evaluativos, debe corresponderse con el tipo de evaluación que se desea realizar, los objetivos de la misma, el tamaño de la muestra con que se trabajará, la metodología a adoptar, etc.

Siendo que en el ítem anterior han sido abordadas diversas metodologías de evaluación, es necesario destacar que éstas guardan una profunda relación con el tipo de instrumentos a utilizar en el proceso.

CERVO y BERVIAN (1983), dicen que en las investigaciones de tipo descriptivo pueden ser usados tres tipos de instrumentos para la colecta de datos, siendo éstos: la entrevista, el cuestionario y el formulario.

Estos autores refiriéndose a dichos instrumentos de forma general, dicen que éstos deben ser objetivos por naturaleza. Agregan que los mismos, presentan algunas características particulares, así como algunas ventajas y desventajas.

En relación a la entrevista dicen que ésta se caracteriza por ser personal y directa; aplicable a poblaciones pequeñas; trata de asuntos especializados.

Enumeran algunas ventajas, diciendo que las preguntas son mejor respondidas y las informaciones son más precisas. Como desventajas señalan que el proceso es lento, el número de informantes es pequeño, provoca mucha inhibición al entrevistado.

En cuanto al cuestionario destacan que este es impersonal e indirecto; aplicable a poblaciones grandes; en él se abordan asuntos de conocimientos generales.

Colocan entre otras ventajas las siguientes: rapidez en el proceso, número grande de informantes y poca inhibición de éstos. Como desventajas señalan: preguntas mal interpretadas, inexactitud en los datos.

Refiriéndose al formulario dicen que éste es de carácter personal y directo; en él se abordan asuntos complejos. Agregan que tiene la ventaja de ofrecer informaciones exactas, mas en cambio, el proceso es demorado y provoca mucha inhibición (p. 155-60).

CERVO y BERVIAN (1983), dicen además que independientemente del tipo de instrumento que se utilice para la colecta de datos, dos tipos de preguntas son características: las cerradas y las abiertas.

En cuanto a las primeras expresan que ellas son fáciles de tabular y analizar, mas por otro lado, los datos que ofrecen no son muy exactos. En relación a las segundas dicen

que son más difíciles de tabular y analizar, pero, los datos que ofrecen son más exactos (p. 235).

FERREIRA (1988), destaca que cualquiera que sea el tipo de instrumento a ser utilizado, éste debe ser suficientemente comprensible; que procure la discriminación de una amplia gama de aspectos que pueden ser sometidos a algún tipo de apreciación; que sea capaz de poder demostrar la importancia y validez de la información transmitida (p. 240).

Siendo que por lo general, en cualquier proceso evaluativo se obtienen datos de naturaleza cuantitativa, se hace necesario abordar brevemente la colocación de RUDIO (1980), en cuanto a los niveles en que pueden presentarse las medidas resultantes.

Este autor dice que son cuatro las escalas en los resultados pueden ser presentados, siendo éstas las siguientes: nominal, ordinal, intervalo y proporción (P. 91).

En el siguiente cuadro, pueden observarse mejor dichas escalas así como otras características.

CUADRO NO. 1

ESCALAS DE MEDIDA Y ESTADISTICAS APROPIADAS EN CADA CASO.

Escalas	Relaciones definidas.	Ejemplo de estadística apropiada.
Nominal	Equivalencia	Modo Frecuencia
Ordinal	Equivalencia De mayor a menor	Percentiles Spearman r_s Kendall r Kendall W
Intervalo	Equivalencia De mayor a menor. Proporción conocida de un intervalo a cualquier otro.	Media Desvío padrón Correlación de Pearson. Correlación múltiple.
Proporción	Equivalencia De mayor a menor Proporción conocida de un intervalo a cualquier otro. Proporción conocida de un intervalo de la escala a cualquier otro.	Media geométrica Coeficiente de variación.

Fuente: RUDIO (1980), tomado de Sidney Siegel, Estadística.

Según CERVO y BERVIAN (1983), las distintas estadísticas antes abordadas, pueden ser mejor analizadas e interpretadas mediante cuadros estadísticos, gráficos o índices simples (p. 163-6).

2.7 Personal encargado de ejecutar evaluaciones.

Evaluar a una institución universitaria es una cuestión además de compleja, algo que exige mucha seriedad y credibilidad, esto quiere decir que de nada serviría poner en práctica un determinado modelo evaluativo, si el personal encargado de aplicarlo, analizar e interpretar los resultados carece de la competencia ética y profesional necesaria para esta misión.

SCHWARTZMAN (1988) llama la atención en el sentido de que la evaluación no es un proceso meramente técnico, por lo que su suceso depende en gran parte, del reconocimiento y legitimidad de los responsables por su realización. Acrescenta que los evaluadores deben ser personas ampliamente reconocidas y respetadas en sus respectivas áreas del conocimiento, de forma tal que sus conclusiones, aunque controversiales, éstas lleven consigo el peso de su autoridad; siendo que sus decisiones deben ser independientes, basadas en su responsabilidad profesional y personal.

La única manera de atender a este criterio es por la selección de personas de competencia y prestigio profesional indiscutible, para formar parte de los órganos de evaluación (p. 36-7).

2.8 Contenido de la evaluación.

VALLE (1986), dice que existen razones sociales, institucionales e individuales para evaluar el funcionamiento y la producción de las organizaciones universitarias. Cuando los dirigentes de una institución universitaria necesitan saber si sus programas funcionan bien y son congruentes con sus objetivos, y si dichos programas entregan a la sociedad los resultados esperados, entonces deben poner en marcha mecanismos de evaluación.

El referido autor se pregunta, cuáles son los ámbitos naturales de la evaluación? Se responde diciendo que en una universidad son:

- el proceso educativo;
- el rendimiento estudiantil;
- los programas (entre ellos los de investigación);
- desempeño del personal académico y el no académico;
- condiciones institucionales;
- entorno de la universidad.

Continúa diciendo que la evaluación de una universidad debe estar orientada a evaluar aspectos como:

- cursos (prestigio, recursos disponibles, indicadores de eficiencia);
- alumnos (rendimiento);
- profesores (rendimiento, productividad académica);
- empleados;
- carreras;
- programas de investigación;
- programas de extensión social (p. 10).

VALLE (1986), en relación a la evaluación de la institución universitaria destaca que esta actividad debe analizar situaciones y alternativas de posibles decisiones de política institucional que tengan que ver entre otras cosas con:

- admisión de estudiantes;
- cupos por cursos y carreras;
- contratación de docentes e investigadores;
- adquisición de libros, equipos y otros materiales
- auxiliares de la docencia e investigación;
- construcción de edificios nuevos o modificación de los ya existentes.

Acrescenta que, la evaluación institucional de la universidad debe estar centrada en el funcionamiento curricular de la organización universitaria.

Todo aquello que apunte al diseño, desarrollo y ejecución de planes de estudio y sus condiciones ambientales debe ser materia de orientaciones en evaluación institucional, lo mismo que las actividades y metodologías que contribuyan al desarrollo de los currículos universitarios, tanto en planificación como en organización, dirección y control (p. 17).

JULIATTO (1987, apud Miller 1979), argumenta que se sugiere a los evaluadores examinar diez aspectos de la institución académica, siendo éstos los siguientes:

- objetivos institucionales;
- aprendizaje de los alumnos;
- actuación de los profesores;
- programas académicos(cursos);
- servicios de apoyo institucional;
- liderazgo administrativa;
- gerencia económica-financiera;
- entidad mantenedora;
- relaciones externas;
- autoperfeccionamiento institucional (p. 15).

Acrescenta JULIATTO (1987, apud Dressel 1978), que cuatro áreas deben ser evaluadas dentro de la institución universitaria, siendo éstas las siguientes:

- los programas educacionales, incluyendo ambientes (instalaciones, equipamientos, recursos humanos), aprendizaje de los alumnos, currículos, instrucción y otros recursos tales como el acervo bibliográfico;

- los programas de investigación ya sea ésta pura o aplicada; de carácter didáctico o bien, proyectos especiales;

- servicios públicos, esto incluye la diseminación de descubrimientos, entrenamientos, cursos libres, consultorías;

- operaciones institucionales, gerencia y administración, incluyendo los procesos y servicios educacionales de apoyo así como la administración de recursos (p. 15).

Tomando en consideración los aspectos que han sido abordados, JULIATTO (1987, apud Cameron 1981) destaca que existen cuatro modelos o enfoque principales para evaluar a la institución universitaria de acuerdo a la orientación que se imprima a la evaluación, siendo éstos los siguientes:

- con énfasis en el producto;
- con énfasis en los recursos;
- con énfasis en el proceso;
- con énfasis en el ambiente.

Destaca que a pesar de no existir un sistema de evaluación perfecto, cada uno de los cuatro enfoques anteriores proporciona pistas útiles para llevar a cabo una evaluación sistemática en las universidades. Parece sin embargo que la evaluación académica debe concentrarse sobretodo en el análisis del producto y del proceso, por ello esos items son aquí amplificados a continuación.

- Enfasis en el producto: focaliza más los efectos y consecuencias entre objetivos y resultados; identifica resultados no esperados y sus causas. Ese enfoque oportuniza recomendaciones del tipo causa-efecto para que los resultados pretendidos se tornen realidad y la institución se torne más eficaz..

- Enfasis en el proceso: focaliza el análisis de los modos de operación, adecuaciones internas, uso eficiente de recursos, procura identificar los procedimientos que funcionan mal. Sus recomendaciones se orientan hacia una mudanza en los procedimientos a fin de tornar a la institución más eficiente.

En relación a la evaluación en que se hace énfasis en el producto, JULIATTO (1986) hace una dupla observación: La primera es que los beneficios de la educación no son encontrados dentro de la universidad sino fuera de ella. La segunda observación consiste en que estos beneficios son de naturaleza acumulativa y por este hecho exigen algún tiempo para manifestarse.

Estas consideraciones merecen ser tomadas en cuenta ya que pueden ofrecer alguna dificultad adicional a los evaluadores (p. 16).

En resumen, en este capítulo han sido presentados una serie de aspectos, los que a criterio del autor de este trabajo deben ser considerados al abordar trabajos como el que aquí desarrollado. En este sentido, ha merecido destaque lo siguiente:

- Concepciones de evaluación: Fue explicado que no existe una concepción única del término, dándose al mismo diversas connotaciones, inclusive de orden político y social.

- Modelos evaluativos: Fue abordado el porqué de la necesidad de dichos modelos, aclarándose que los mismos son solo instrumentos que ayudan en el proceso de evaluación.

- Metodologías de evaluación: Fueron enunciadas características, algunas ventajas y desventajas, así como la visión del CRUB en cuanto a metodologías de evaluación.

- Instrumentos utilizados en evaluación: Se abordaron algunas características de éstos, así como algunas recomendaciones a ser consideradas al precisar hacer uso de instrumentos de esta naturaleza.

- Acerca del personal ejecutor del proceso evaluativo:
Se destacó la ética de los evaluadores, así como su competencia profesional.

- Contenido de la evaluación: De forma relativamente amplia fue abordado el contenido general de la evaluación institucional, a través de las ideas de diversos autores.

3. EVALUACION ACADEMICA EN PAISES DE AMERICA LATINA.

3.1 Consideraciones generales

La evaluación de las instituciones universitarias en los países de América Latina, es algo que gradativamente ha venido siendo objeto de discusiones y análisis tanto a nivel interno como externo de las universidades.

Si bien es cierto dichas instituciones surgieron en distintas épocas y evolucionaron de manera diferente, la cuestión de la evaluación prácticamente comienza a manifestarse en periodos muy próximos.

Tomando como referencia los países objeto de esta investigación, esto es Brasil, Cuba, México y Nicaragua, puede observarse que los primeros pasos en el aspecto evaluativo se dan a mediados de 1975, en lo que va de la década de los años 80, dicha actividad ha venido siendo ejecutada de forma más organizada, visualizandose mejores perspectivas en la consolidación del proceso.

Se tiene mucha claridad de que la tarea es de mucha complejidad, ya sea por la responsabilidad que ello implica; por la selección de indicadores a ser considerados en el proceso; por la selección de metodologías a implementarse, etc.

Una cuestión de destaque es el hecho de observar que hay una toma de conciencia en cuanto a que, América Latina debe enfrentar este proceso evaluativo de frente a su propia realidad social, política y económica.

3.2 Aspectos de la realidad educativa brasileña.

3.21 Surgimiento y evolución de la universidad.

VAHL (1980), dice que Brasil hasta inicios del siglo XIX no contaba con instituciones de enseñanza superior debido a intereses políticos y económicos de Portugal, país del cual Brasil era una rica e importante colonia. Fue en 1808, con la llegada de la Familia Real, que fueron creadas las primeras escuelas superiores profesionales.

Es entonces de esta forma como entre 1808 y 1810 fueron creadas las primeras Escuelas Superiores de Medicina, Ingeniería y Artes Militares y, las Academias Militar y de Marina. En 1827 se crearon los primeros Cursos Jurídicos con características y particularidades de establecimientos aislados y no de universidades, sin tener preocupación de integración, de unidad de planificación y de procedimientos.

En 1889, año de proclamación de la República, se contaba con 14 escuelas superiores aisladas. En 1915 se implanta la Reforma Carlos Maximiliano, que autorizó al gobierno reunir en "universidad" a las escuelas existentes en Rio de Janeiro cuando lo hallase necesario.

Fue solo en 1920 que el gobierno puso en práctica la prerrogativa concedida por la Ley Maximiliano, creando oficialmente la primera universidad en el Brasil,

denominandola Universidad de Rio de Janeiro, más tarde llamada Universidade do Brasil.

Fue así como aglutinando escuelas o facultades existentes alrededor de un órgano de administración central que surgieron las universidades brasileñas.

De 1920 a 1937 fueron creadas otras 4 universidades, siendo éstas: la de Minas Gerais (1927), la de Porto Alegre (1934), la de São Paulo (1934) y la Rural de Brasil (1937). De 1937 a 1950 se crean 7 nuevas universidades, siendo que 3 de éstas fueron las primeras de carácter particular. Para el año de 1976 el país contaba con 41 universidades públicas y 22 privadas (p. 32-4).

Según publicación del Serviço de Estatística da Educação E Cultura (1988), en el año de 1985 se contaba con un total de 68 universidades siendo que 48 de éstas son de carácter público (p. 62).

3.22 Propuestas evaluativas.

En las propuestas aquí presentadas, se observa que los autores las orientan hacia la definición de variables e indicadores a ser considerados en el proceso evaluativo.

BELLONI et alii (1988) refiriendose a una propuesta formulada para la evaluación de la Universidad de Brasilia

señalan algunos criterios a considerar tomando en cuenta las actividades-fin de la institución.

Destacan los siguientes en cuanto a:

Enseñanza:

- contenido de currículos y programas;
- perfiles profesionales de frente a las perspectivas de desenvolvimiento científico y tecnológico y a las necesidades sociales.

Investigación:

- relevancia científico-técnica y político-social de los proyectos o líneas de investigación en desenvolvimiento;
- congruencia/complementaridad/continuidad entre las actividades o líneas de investigación versus investigación para justificativa de régimen de trabajo.

Extensión:

- relevancia científico-técnica y político-social de las actividades desarrolladas;
- congruencia/complementaridad/continuidad entre las actividades desarrolladas versus "extensión paliativa-caritativa"(p. 185).

Además de lo anterior, BELLONI et alii (1988,) en relación a la evaluación de la enseñanza de graduación

destacan algunos elementos a ser considerados en la evaluación de currículos y programas:

Evaluación de currículos y programas:

- contenidos curriculares en relación a elementos o principios teóricos básicos de cada área del conocimiento;

- secuencia de los contenidos de las disciplinas: pre-requisitos, co-requisitos, no existencia de requisitos;

- relación teoría-práctica: aprendizaje a través de la práctica y/o por aplicación y testaje de los conocimientos teóricos; prácticas curriculares;

- características del mercado de trabajo (demanda); condiciones actuales y tendencias actuales y futuras de la tecnología del área;

- tipos de especialización versus conocimientos teóricos básicos del área o en general;

- surgimiento de nuevas especialidades (p. 187-8).

PAULA (1988,) destaca lo siguiente refiriéndose a una serie de indicadores a ser considerados para la evaluación académica de la universidad.

Dice que en este tipo de proceso evaluativo deben ser considerados un elenco de indicadores de producción de la investigación, que incorpore los indicadores usuales (cualificación del investigador, número de publicaciones, etc.) y acrescente otros nuevos, capaces de incorporar la

dinámica propia del grupo de investigación y el impacto global de su actuación.

Estos indicadores deben ser organizados en dos grupos: el primero, común a todas las áreas; el segundo, orientado para las especificidades de cada área.

Entre los indicadores comunes, se tendrían:

- cualificación de los investigadores, indicada por su titulación formal y por el currículo;

- articulación de las actividades de investigación con las actividades de enseñanza de la universidad;

- infraestructura para actividades de investigación, incluyendo soporte administrativo, acervo bibliográfico, recursos computacionales, equipamientos, etc.;

- producción académica escrita cualificada (revistas internacionales, nacionales, anuarios de encuentros, etc.) para que se pueda atribuirle méritos diferenciados.

En relación a los indicadores específicos, se tendrían:

- contribución de la investigación para la solución de problemas sociales, económicos y tecnológicos;

- integración de las actividades institucionales, para mejor aprovechamiento del potencial de pos-graduación e investigación;

- interacción con el sector productivo;
- establecimiento de consorcios entre grupos de investigación y cursos de pos-graduación para complementación de competencia e intercambio de investigadores y orientadores (p. 216).

La Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), en su "Informativo No. 1", canal de divulgación para las actividades específicas de enseñanza, enfoca el Proyecto de Evaluación de los Cursos de Graduación, en donde entre otras cosas se destacan una selección de variables e indicadores de las mismas consideradas para llevar adelante dicho proyecto, tales como:

Variable: alumnos.

Indicadores:

- ingreso;
- desempeño;
- evasión;
- concluyentes;
- suspensión de matrícula;
- monitoría;
- actividades extracurriculares;
- egresos;
- convenios;
- intervalo entre el segundo grado y el nivel superior.

Variable: docentes

Indicadores:

- Formación profesional (graduación, perfeccionamiento, especialización, maestría, doctorado);
- experiencia profesional (en la UFMS, en otras Instituciones de Enseñanza Superior -IES-, en el primero y segundo grado, empresarial, técnica);
- carga horaria con la que fue contratado;
- número de disciplinas a impartir;
- relación profesor-alumno;
- programas de actualización: (congreso, seminario, práctica).

Variable: Infraestructura

Indicadores:

- Sala (aulas, docentes, monitores, recursos didácticos, laboratorios);
- núcleo experimental;
- hospital humano;
- biblioteca;
- núcleo de informática;
- alojamiento;
- transporte (p. 4-5).

SA (1977), en relación a la evaluación de una buena Escuela de Ingeniería, destaca los siguientes elementos a los que atribuyen los siguientes pesos:

Elementos	Peso.
-----	-----
Cuerpo docente.....	30
Instalaciones.....	20
Métodos de enseñanza.....	15
Curriculos.....	15
Métodos de admisión de alumnos.....	10
Ligasones con industrias, hospitales.....	10 (p. 6).

El mismo SA (1977), hace ciertas referencias a cada uno de los elementos anteriores. En relación al cuerpo docente aborda aquella vieja regla según la cual "la enseñanza vale lo que valen los que en ella enseñan".

Tomando esta idea SA (apud Sucupira), complementa refiriéndose a la necesidad de formar un cuerpo docente altamente calificado que pueda atender la expansión cuantitativa de enseñanza superior, garantizando la elevación de los niveles de calidad.

Dice además que el buen profesor no es el que sabe; que el buen profesor no es el que enseña sino que el buen

profesor es aquel que hace que sus alumnos realmente aprendan.

Finalmente enfatiza que los profesores deben mantenerse en constante actualización tomando en consideración la evolución permanente de cualquier ramo del conocimiento científico o técnico (p. 7, 10, 13).

En cuanto a las instalaciones físicas este autor dice que es importante considerar en el proceso evaluativo los laboratorios y centros de aplicación que hacen posible suministrar la enseñanza con su indispensable carácter práctico, así como también tomar en cuenta para la actividad práctica aquella en que el alumno pudiese realizar puesto en contacto con las maquinarias de las fábricas en actividad normal (p. 23-4).

En relación a los métodos de enseñanza y los currículos destaca lo siguiente: La pedagogía y los métodos pedagógicos constituyen una de las artes que más se ha procurado hacer avanzar en la más reciente historia de la enseñanza; para valorizar grandemente lo relacionado con los métodos de enseñanza lo que importa no es tanto lo que se enseña sino como se enseña.

Los currículos continúa diciendo, deben tomar en cuenta la extrema variedad de conocimientos en la ciencia y la técnica contemporánea; sugiere además que para la

escogencia de un currículo se dé la participación no solo de los profesores sino también de las estructuras que van a recibir a los alumnos formados en las instituciones de educación superior (p. 26)

Refiriendose a los métodos de admisión de los alumnos, Sá (1977), aborda la afirmación de que una escuela en cuanto a su calidad, también se mide por lo que valen sus alumnos, por lo que es casi indispensable que la escogencia de los alumnos que van a ser admitidos tiene que ser justa, bien hecha, inteligente, seleccionando realmente los más aptos (p. 27).

Finalmente en cuanto a la vinculación con las industrias (vinculación con la práctica), destaca que esta es una cuestión que merece mucha atención.

Debe haber dice este autor, intercomunicación con los hospitales (en el caso de la enseñanza de medicina), con los campos e institutos de investigación agronómica (cuando se trata de formar agrónomos), con los escritorios ejecutivos, comerciales y financieros (cuando se trata de formar economistas, administradores, etc) (p. 42).

SCHWARTZMAN (1988), refiriendose a algunas dimensiones a ser consideradas para evaluar la calidad de cualquier institución de enseñanza superior menciona entre otras las siguientes: - recursos didácticos y pedagógicos e

instalaciones, impacto comunitario y regional, análisis de la producción científica, análisis de la eficiencia.

En relación a los recursos didácticos y pedagógicos e instalaciones (laboratorios, bibliotecas, sistemas audiovisuales, computadores, etc.) dice que éstos en sí no son una dimensión de la cualidad de la enseñanza, mas existe una fuerte presunción de que una cosa va asociada con la otra.

Siendo que son items fáciles de medir y cuantificar, los mismos están siempre presente en casi todos los estudios de evaluación (p. 31).

En relación al impacto comunitario y regional enfatiza en la necesidad de que los alumnos formados permanezcan a sus regiones o comunidades; que los conocimientos adquiridos sean adecuados a las necesidades, posibilidades y recursos tecnológicos de su medio.

La cuestión del impacto comunitario y regional es de gran importancia fuera de los grandes centros urbanos, dada la dificultad de retención local del **personal calificado** la que muchas veces se debe a una desadecuación de los contenidos aprendidos los que se prestan más para ser puestos en práctica en actividades profesionales de los grandes centros (p. 33).

En cuanto al análisis de la producción científica hace referencia a un aspecto importante contenido en la legislación brasileira, en el que se postula la indisolubilidad de la enseñanza con la investigación, lo cual conduce a la noción de que el desempeño científico de los profesores de un curso debe ser un indicador por excelencia de la calidad de dicho curso.

Alerta sin embargo al hecho de que este indicador debe ser tomado con cautela en el caso de la realidad brasileña, por razones como las siguientes: falta de correspondencia directa entre la localización de la investigación científica y la de los cursos de graduación; el hecho de que la enseñanza en la graduación requiere frecuentemente una inversión específica en metodologías de enseñanza y en amplitud de conocimientos que el investigador profesional especializado generalmente no tiene.

Continúa diciendo que, el resultado de un buen trabajo pedagógico en el nivel de graduación, ni siempre se refleja en términos de resultados más aparentes de la actividad de investigación, como lo son las publicaciones científicas y la participación en actividades típicas de la "comunidad académica" (p. 34).

Finalmente, en cuanto al análisis de eficiencia, señala algunas medidas posibles de la eficiencia tales como:

- tasas de evasión de los cursos;
 - número de profesores por alumno;
 - costo percápita de un alumno formado o cursando
- (p. 35).

SCHWARTZMAN e CASTRO (1988), refiriéndose a la evaluación de cursos de nivel universitario dicen que, el grado de excelencia atribuido a un curso, cualquiera que sea el momento o área del conocimiento, tiene que ver con algunos criterios estables, tales como los siguientes:

- la competencia profesional de los docentes, evidenciada ésta por su titulación o calificaciones equivalentes;
- la dedicación efectiva de los profesores para con el curso, sobre todo aquellos que actúan en el propio núcleo disciplinar del programa;
- la producción científica del curso, considerada ésta por la cualidad, el volumen y regularidad de los artículos, libros, relatorios de investigación y, comunicaciones en anuarios de congresos.

Dentro de este marco de referencia general emergen las idiosincrasias de las áreas. En algunas, las publicaciones nacionales son privilegiadas; en otras, lo son las internacionales.

Debe ser considerado también el ritmo de producción, el que es evaluado por el número de artículos, siendo que es

extremadamente variado, contrastandose por ejemplo, la matemática con la botánica.

Para tener una idea de la producción en el Brasil en términos de libros, artículos y tesis, se presenta el cuadro número 2.

CUADRO No.2

PRODUCCION EN EL BRASIL EN ALGUNAS AREAS DEL CONOCIMIENTO
(1988)

Tipo	A	B	C	D	Total
Libros Nac.	40	108	32	64	252
Libros Int.	14	0	6	0	20
Artic. Nac.	714	1509	623	675	3521
Artic. Int.	491	228	255	113	1087
Tesis Mest.	323	395	552	488	1758
Tesis Doct.	78	78	40	71	267
Total	1660	2318	1508	1411	6905

FUENTE: CAPES

Clave:

A: Ciencias biológicas
 B: Profesiones de la salud
 C: Ingeniería
 D: Profesiones agroindustriales.

En cuanto a la posgraduación de manera más específica dicen que ésta produce investigaciones y personas capaces de realizarlas. La investigación, en verdad, termina siendo el indicador más tangible del resultado del curso, ya que las tesis e investigaciones producidas en el programa pueden ser contadas y tabuladas.

Estas son en principio, medidas puramente cuantitativas de producción -y no habría duda en admitirlo- no obstante, hay ciertos controles de calidad implícitos en esas medidas. Los periódicos científicos más serios y exigentes, así como las buenas editoras comerciales, tienen comités editoriales muy severos, lo que garantiza generalmente un nivel superior de calidad de las publicaciones.

Vale agregar que los controles antes colocados son observados en los congresos y seminarios, los que examinan las contribuciones enviadas antes de aceptarlas. Puede observarse que los resultados estadísticos confirman el enorme peso que la producción de tesis e investigaciones ha tenido sobre la evaluación en instituciones universitarias (p. 184-5).

SCHWARTZMAN e CASTRO (1988), refiriéndose a la evaluación de la producción científica, dicen que la idea de evaluarla por el contaje de publicaciones es algo que

todavía encuentra fuertes resistencias en la comunidad académica; los indicadores usados, por tanto, son las diferentes formas de publicación.

En principio, hay tres categorías: Libros, artículos y comunicaciones, que reflejan niveles distintos de ambición, esfuerzo y realización. De hecho un libro requiere más trabajo que un artículo, y éste más que una comunicación en un congreso puesto que esta última es una obra más corta y más tosca.

Es importante hacer ver que el uso de diferentes medios, así como el ritmo de publicaciones de un investigador productivo varían de acuerdo con el área de conocimiento. En la mayor parte de ellas, los artículos en periódicos científicos corresponden a la manera usual de comunicar resultados; particularmente en las ciencias naturales, casi todo lo que se puede considerar producción científica se materializa en artículos.

Las comparaciones que se dan entre áreas diferentes van a exigir mayor cuidado de interpretación, esto es muy importante de considerar ya que los valores absolutos no dicen nada de interesante; inevitablemente deben compararse grupos de investigación, así como instituciones o universidades (p. 192).

Para tener una idea de las publicaciones en el Brasil en términos de artículos, comunicaciones, tesis y otros, así como la producción per cápita anual de docentes de posgraduación por institución en el año de 1982, se colocan a continuación los cuadros número 3 y 4 las más productivas.

CUADRO No 3

PUBLICACIONES DE ARTICULOS, COMUNICACIONES, TESIS y OTROS
(AÑO 1982)

Institución	Producción	Posición relativa.
U. São Paulo	3653	1
U.F. Rio Janeiro	2729	2
U.E. Campinas	1339	3
U.F.R.G.Sul	1054	4
PUC São Paulo	975	5
U.E. Júlio Mesquita	924	6
E.Paulista Medicina	897	7
U.F.Minas Gerais	868	8
PUC Rio Janeiro	797	9
USP Ribeirão Preto	624	10
Un. Brasília	560	11
U.F. Bahia	558	12
USP/ESALQ	527	13
U.F. Pernambuco	524	14
U.F. Paraíba	523	15
U.F. Viçosa	468	16
U.F.S.Catarina	467	17
U.F.S. Carlos	456	18
U.F. Paraná	421	19
PUC R.G. Sul	419	20
TOTAL	18783	

FUENTE: CAPES

Clave: U: Universidade
 UE: Universidade Estadual
 UF: Universidade Federal
 PUC: Pontificia Universidade Católica

CUADRO No 4

PRODUCCION PER CAPITA ANUAL DE LOS DOCENTES DE LA
POSGRADUACION EN EL BRASIL (1982).

Institución	Producción	Posición relativa.
C.B.P.F.	2.96	1
F.U. Rio Grande	2.90	2
Observ. Nac. CNPq	2.78	3
I.M. Ensino Superior	2.55	4
U.F.S. Carlos	2.37	5
I.U.P. Rio Janeiro	2.11	6
I.P. da Amazônia	1.52	7
U.S.P. (Rib. Preto).	1.51	8
I.B.I.C.T.	1.42	9
Escola Paulista Medicina	1.31	10
PUC São Paulo	1.30	11
U.E. Campinas	1.22	12
U.E. Júlio Mesquita	1.18	13
PUC R.G. Sul	1.13	14
PUC Campinas	1.09	15
U. Gama Filho	1.06	16
Un. Brasília	1.05	17
U.F.S. Catarina	1.04	18
PUC Rio Janeiro	1.03	19
USP (capital)	0.98	20

FUENTE: CAPES

Clave: FU: Fundação Universitaria
I: Instituto

3.3 Aspectos de la realidad educativa mexicana.

3.31 Surgimiento y evolución de la universidad.

RANGEL (1983), señala que la educación superior universitaria en México, se inició en el siglo XVI, al establecer la Corona Española la Real y Pontificia Universidad de México (hoy Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM), por Cédula Real del 21 de septiembre de 1551, siendo que en realidad los primeros cursos solo se iniciaron en 1553.

Fue denominada Real y Pontificia ya que como el resto de universidades del mundo hispánico, fue creada por concesión del Monarca y del Papa. De esta forma la universidad se regía por los estatutos de la Universidad de Salamanca y, la Corona Española se encargaba de vigilar su buena marcha (p. 11).

En 1791 fue creada la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, siendo inaugurada en 1792; en 1824 se funda la Universidad de Mérida (religiosa) la cual deja de funcionar en 1861; en 1826 se funda la Universidad de Chiapas, también de orientación religiosa, la que dejó de funcionar en 1872.

En el último tercio del siglo XIX y los primeros años del XX, tres seminarios diocesanos fueron convertidos en

universidades, siendo éstas las de: Mérida, México y Puebla respectivamente.

En 1910 es creada la Universidad Nacional de México, en donde al establecerse como institución, fue propuesta la primera teoría moderna de la educación universitaria, concebida como la culminación de la educación mexicana, para la enseñanza profesional, de grados y la investigación.

En 1917 se crea la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y, en 1925 la Universidad de Guadalajara. De 1930 a 1948 son fundadas siete nuevas universidades y, de 1973 a 1976 otras seis (p. 11-4).

Para el año de 1983 el país contaba con 41 universidades, de las cuales 37 son públicas autónomas y 4 son públicas estatales (p. 157-8).

3.32 Propuestas evaluativas.

RANGEL (1983) dice que desde hace varios años se ha intentado introducir la evaluación institucional, principalmente el autoestudio (autoevaluación), con el propósito de conocer las deficiencias y los problemas que afectan a las universidades e institutos.

Se consideró entonces en 1976 que el autoestudio era el procedimiento más conveniente, por tratarse de un trabajo

realizado en forma interna por los miembros de la institución. Estos intentos promovidos por la Asociación Nacional de Universidades no tuvieron éxito. En ese tiempo se realizaban por la misma Asociación las encuestas para una evaluación externa, trabajo que se limitó a nueve universidades y fue concluido.

Este estudio de evaluación es propiamente el único que hasta 1983 se ha podido efectuar con rigor metodológico, y permitió identificar los principales problemas de la educación superior en el país (p. 146-7).

En 1982 la Asociación Nacional de Universidades realizó un nuevo intento de evaluación de las instituciones, orientado al análisis de las funciones de las facultades y escuelas; es decir, se pretendió hacer la evaluación, no de una o varias instituciones, sino de las carreras comprendidas en un área determinada, a nivel de todo el sistema.

El propósito era el de que una vez probada la eficacia del procedimiento, extender la utilización de este modelo a otras áreas, este proyecto no se logró concluir adecuadamente.

Son innúmeras las dificultades para llevar adelante procedimientos de evaluación institucional, generalmente porque este tipo de análisis no forma parte de los sistemas

de operación en las universidades, por lo que es necesario vincularlos a las decisiones de la autoridad, tanto institucional como de las educativas nacionales.

Un elemento importante a considerar es aquel que se relaciona con la determinación de los indicadores básicos que deben tomarse en cuenta, así como los sistemas de medición para cada indicador, a fin de poder establecer cuales son los límites mínimos y máximos-para aquellos aspectos cuantificables-dentro de los cuales deben operar las instituciones (p. 147-8).

La ANUIES (1984), publicó los resultados de una ponencia aprobada en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de dicha Asociación, la cual fue realizada en la ciudad de Culiacán, México, en el mes de Febrero de 1984, en donde fueron discutidos una serie de criterios e indicadores para la evaluación de la educación superior mexicana en su nivel global así como en el institucional.

En el documento que contiene esta ponencia se destaca que de ninguna manera se pretende ni siquiera insinuar que la lista de criterios e indicadores sea exhaustiva; por el contrario, ello representa el esfuerzo por seleccionar los rubros de mayor relevancia para una primera tarea coordinada de evaluación.

Se agrega que la experiencia en la aplicación de dichos criterios e indicadores aportará juicios de valor para identificar aquellos que sean más pertinentes y operativos.

Resulta ser de interés, referirse a la colocación hecha en esta ponencia en el sentido que si bien existen lineamientos, directrices y políticas generales en torno al funcionamiento adecuado de la educación superior, se carece todavía de un paradigma o modelo que describa y concrete lo deseable para el nivel de enseñanza superior.

Por lo anterior, fueron seleccionados los enunciados del Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991 sobre los aspectos prospectivos de este nivel educativo, como consecuencia de esto fueron consideradas un conjunto de categorías de análisis a ser tomadas en cuenta en la evaluación del subsistema educacional universitario, y son las que posteriormente se presentan (p. 51-2).

Siendo que, para efectos de este trabajo no ha sido necesario referirse a todos los indicadores considerados en la propuesta, se ha realizado una selección de los mismos.

Categoría: IDENTIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR.

Aspecto focal: Capacidad creativa y de innovación.

Criterio: Presencia y funcionalidad de instancias de investigación, evaluación y desarrollo de alternativas

educativas en el nivel institucional, estatal, regional y nacional.

Indicadores:

- Porcentaje de IES que han incorporado los resultados de la investigación institucional a su funcionamiento;

- porcentaje de IES que cuentan con programas de investigación por áreas del conocimiento.

Aspecto focal: Desarrollo integral del individuo y la sociedad.

Criterio: Equilibrio entre las áreas formativa, científica, tecnológica y humanística de los planes docentes, así como entre la formación teórica, práctica y actitudinal.

Indicadores:

- Porcentaje de los aspectos científicos, humanísticos y tecnológicos contenidos en los planes académicos del conjunto de IES;

- porcentaje de aspectos de formación teórica, práctica y actitudinal en los planes académicos del conjunto de IES;

Categoría: VINCULACION DE LA EDUCACION SUPERIOR CON LA SOCIEDAD.

Aspecto focal: Formación de recursos humanos.

Criterio: Adecuación de los perfiles y prácticas profesionales de las diversas carreras que ofrece el conjunto de IES con respecto a las necesidades sociales, económicas, científicas y tecnológicas del país.

Indicadores:

- Porcentaje de IES cuyos planes docentes cuentan con diagnósticos y prospectivas sobre los requerimientos futuros de profesionales.

- porcentaje de IES cuyos planes docentes definen las prácticas y el perfil profesional para desarrollarse en el egresado a fin de satisfacer las necesidades sociales identificadas.

- porcentaje de egresados inscritos en las áreas profesionales para las que fueron capacitados.

- porcentaje de egresados empleados en áreas y sectores estratégicos.

Aspecto focal: Investigación científica, tecnológica y humanística.

Criterio: Correspondencia entre la producción de investigación científica, tecnológica y humanística del conjunto de IES y las necesidades prioritarias para el desarrollo nacional.

Indicadores:

- Porcentaje de los programas de investigación del conjunto de IES que incluyen la explicitación de las necesidades prioritarias que pretenden resolver.

- porcentaje de las áreas prioritarias para el desarrollo estatal, regional y nacional que son atendidas por los programas de investigación de las IES.

Aspecto focal: Difusión cultural y extensión universitaria.

Criterio: Equilibrio entre los esfuerzos de difusión cultural del conjunto de IES que fomentan la cultura universal, apoyan la identidad nacional y fortalecen la preservación de las culturas étnicas populares.

Indicadores:

- Porcentaje de los programas de difusión cultural del conjunto de IES en las áreas científicas, tecnológicas y humanísticas.

- porcentaje de los programas de difusión cultural del conjunto de IES en los siguientes rubros: fomento de la cultura universal, defensa de la identidad nacional y fortalecimiento de las culturas étnicas y populares.

Criterio: Contribución directa de los esfuerzos de extensión comunitaria del conjunto de IES en la satisfacción directa de necesidades concretas.

Indicador:

Porcentaje de programas de extensión comunitaria del conjunto de IES que inciden en problemas de educación, salud, vivienda, productividad y organización social.

Categoría: CRECIMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

Aspecto focal: Distribución geográfica de los servicios educativos.

Criterio: Desconcentración equilibrada en el territorio nacional de los servicios de educación superior.

Indicador:

- Porcentaje de carreras y posgrados por área de conocimiento, ofrecidos por el conjunto de IES en cada una de las ocho regiones de ANUIES.

Categoría: FUNCIONALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

Aspecto focal: Eficiencia global del conjunto de IES.

Criterio: Mejoramiento de la eficacia terminal.

Indicador:

- Porcentaje alumnos inscritos en el año "N" que egresan en el año "N más 5".

Categoría: CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

Aspecto focal: Recursos

Criterio: Adecuación del personal académico y administrativo del conjunto de IES a los perfiles, objetivos y funciones requeridos.

Indicador:

- Porcentaje de IES que cuentan con perfiles de formación y capacitación del personal académico y administrativo.

Criterio: Adecuación de los recursos físicos (instalaciones, equipos y materiales) a los objetivos, funciones y programas del conjunto de las IES.

Indicador:

- Porcentaje de programas docentes de investigación y de difusión y extensión que cuentan con los recursos físicos y financieros adecuados para su ejecución.

Criterio: Mejoramiento del proceso docente.

Indicador:

- Porcentaje de docentes que participan en cursos disciplinarios y pedagógicos.

Criterio: Correspondencia entre lo planeado y lo realizado.

Indicador:

- Proporción de programas propuestos en el conjunto de las IES llevados a efecto (ANUIES, 1984: 54-5; 57-60; 61-7).

Así como fue establecido un conjunto de categorías para la evaluación del subsistema universitario, también se definieron otras categorías a ser consideradas estrictamente en la autoevaluación institucional, siendo éstas las siguientes:

Categoría: ANALISIS DE LOS PROCESOS INSTITUCIONALES

Subcategoría: Relación entre lo planeado y lo realizado.

Aspecto focal: Función Docente

Criterio: Mejoramiento planificado del proceso de docencia.

Indicadores:

- Porcentaje de planes curriculares que se aplican de conformidad con lo planeado por la institución.

- proporción del tiempo dedicado por los docentes por tipo de actividades académicas (preparación e impartición de clases, asesoría a alumnos, realización de investigación, atención de aspectos administrativos, etc.) y las previsiones de tiempo establecidas.

Aspecto focal: Función de investigación.

Criterio: Mejoramiento planificado de la función de investigación.

Indicadores:

- Porcentaje de investigaciones en proceso que han cubierto oportunamente las fases del plan de investigación.

- porcentaje de actividades de investigación realizadas en relación con las planeadas.

- proporción del tiempo dedicado por los investigadores a los campos de la investigación científica, tecnológica y humanística de conformidad con indicaciones de tiempo establecidas en los planes institucionales.

Aspecto focal: Función de difusión y extensión.

Criterio: Mejoramiento planificado de la función de difusión cultural y extensión.

Indicadores:

- Porcentaje de actividades de difusión cultural y extensión universitaria realizadas en relación con las planeadas.

Categoría: ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Subcategoría: Eficacia interna

Aspecto focal: Resultados de la docencia por ciclos, niveles y carreras.

Criterio: Mejoramiento de la eficiencia interna de los programas institucionales de docencia.

Indicadores:

- Porcentaje de los objetivos de los programas de docencia logrados por la institución.

- porcentaje de retención de estudiantes por carreras, por áreas de estudio, por ciclos escolares y por cursos.

- porcentaje de rendimiento académico por programas docentes (logro de objetivos de instrucción).

- porcentaje de titulación por carrera y nivel educativo.

Aspecto focal: Resultados inmediatos de la investigación.

Criterio: Mejoramiento de la eficacia interna de los programas institucionales de investigación.

Indicadores:

- Porcentaje de proyectos de investigación terminados por áreas del conocimiento y por año lectivo.

- porcentaje de proyectos de investigación relacionados con contenidos curriculares.

- porcentaje de resultados de la investigación utilizados en los programas de docencia de sus problemas internos.

- porcentaje de investigaciones publicadas e inéditas.

Subcategoría: Eficacia externa.

Aspecto focal: Impacto de los egresados en el entorno.

Criterio: Mejoramiento de la eficacia externa de los programas de docencia.

Indicadores:

- Porcentaje de egresados que ejercen totalmente, parcialmente o que no ejercen las funciones profesionales para las cuales fueron formados.

- porcentaje de egresados que estiman que las funciones profesionales adquiridas son o no adecuadas para resolver problemas sociales específicos encontrados en su campo de trabajo.

- porcentaje de egresados que están trabajando en las distintas áreas del conocimiento en las que fueron formados.

Aspecto focal: Contribución social de la investigación.

Criterio: Mejoramiento de la eficacia externa de los programas de investigación.

Indicadores:

- Porcentaje de publicaciones científicas, tecnológicas y humanísticas divulgadas por órganos de difusión

reconocidos por la comunidad científica nacional o internacional.

- porcentaje de descubrimientos científicos y de investigaciones tecnológicas patentadas o en trámite.

- porcentaje de investigaciones concluidas y que se incorporan a la solución de problemas específicos en las áreas prioritarias para el desarrollo estatal, regional y nacional.

GONZALEZ (1988), llama la atención en el sentido de tomar en consideración parámetros que pueden servir para comparar la situación en una determinada institución con valores deseables, alertando que, éstos últimos dependerán de la situación de cada país.

Ejemplifica diciendo que en México, se ha determinado para las bibliotecas, como meta para cada universidad, una relación de cuatro libros por alumno, lo cual no es excelente, pero sí realista para las condiciones del país (p. 5).

3.4 Aspectos de la realidad educativa cubana.

3.41 Surgimiento y evolución de la universidad.

VECINO (1985), el más representativo de los autores consultados en el caso de la experiencia cubana, dice que antes del triunfo de la revolución cubana del 1 de Enero de 1959, el país contaba con tres universidades, siendo éstas la Universidad de La Habana (creada hace más de 200 años), la Universidad de Oriente (creada en 1947) y, la Universidad Central de Las Villas (creada en 1952) en las que se desarrollaba un tipo de educación de carácter verbalística, memorística y formalista.

La universidad dice este autor lo más que aspiraba era ofrecer "carreras universitarias para vivir", situación que estaba reservada para la clase con posibilidades económicas de ingresar en ella.

En la década del 50 fueron creadas "instituciones universitarias" para contraponerlas a las oficiales y frenar la rebeldía estudiantil; estas instituciones se proclamaban apolíticas, cuando en verdad sus intereses institucionales se correspondían con los de la clase que ostentaba el poder.

El mismo autor continúa diciendo que en Enero de 1962 fue proclamada la Reforma Universitaria, como una forma de rendir homenaje a Julio Antonio Mella, exponente de los

intentos de reforma en la década de los años 20, quien había comprendido que no podía haber revolución universitaria sin hacer primero la revolución social.

En el documento en que se plasmaba la reforma se señalaba la separación entre las especialidades universitarias y las verdaderas necesidades del país, así como la necesidad de hacer compatibles ambas cuestiones.

Como producto de la Reforma se crearon nuevas especialidades, se modificaron los currículos, se creó el plan de becas, se trabajó en la vinculación de la universidad con la producción y los servicios, e incorporó paulatinamente la investigación científica. (p. 5-7).

En los años de 1974 y 1975 fueron elaboradas la Tesis y Resolución sobre Política Educacional, las que fueron aprobadas en el Primer Congreso del Partido.

Como consecuencia de ello, se produjeron nuevas transformaciones en la educación superior, tales como la constitución de la Red de Centros de Educación Superior por todo el territorio nacional, la creación de nuevas carreras, la incorporación de miles de nuevos docentes.

También fue creado el Ministerio de Educación Superior (MES) en Julio de 1976, estructura tiene a su cargo aplicar la política educacional en una parte de los Centros de

Educación, así como dirigir metodológicamente todo el subsistema de enseñanza, el que hasta 1980 contaba con 40 centros de educación superior, de los cuales 4 son universidades las que funcionaban como matrices de los demás componentes del subsistema (p. 9-10).

3.42 Propuestas evaluativas.

VECINO (1985), expresa que en Cuba, la experiencia evaluativa ha pasado por diferentes etapas y niveles de desarrollo, alcanzando cada vez mejores resultados en su aspecto organizativo y técnico, así como, en las medidas adoptadas en busca de mejorar la calidad académica en los centros de educación superior mediante el aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones realizadas.

Destaca que en el periodo de 1976-1977 se introdujo el proceso de inspecciones en el subsistema de educación superior una vez que había sido creado el MES, éstas perseguían la evaluación cualitativa y cuantitativa institucional. En esta primera etapa se consideraron aspectos parciales del quehacer universitario ligado a las actividades de las Facultades y los Departamentos.

Estas inspecciones eran llevadas a cabo por equipos formados por personal de dirección de las instancias evaluadas, profesores y especialistas, bajo la orientación del MES. El énfasis principal fue dado a los siguientes aspectos:

- planificación y control del proceso docente;
- trabajo docente;
- trabajo docente metodológico;
- trabajo científico metodológico.

En el periodo de 1977-1978 se introdujo el Reglamento de Inspección, en donde se consideraba una escala de calificación conteniendo los siguientes conceptos a ser otorgados a la instancia evaluada según el resultado obtenido:

Excelente	(5)
Bien	(4)
Regular	(3)
Mal	(2)

Durante 1978-1979 se procedió a la ejecución de un sistema de inspección general, es decir lo mas amplia posible en cuanto a los elementos a ser considerados en la evaluación.

De esta forma, la primera experiencia fue realizada en la Universidad Central de Las Villas (UCLV), la que abarcó un total de cuatro Facultades y 15 Departamentos. Los participantes de la misma fueron equipos formados por la dirección de cada instancia en particular, por miembros de las diversas organizaciones gremiales y estudiantiles, así como por miembros del MES.

Entre los indicadores considerados en este proceso evaluativos, se encuentran los siguientes:

- trabajo didactico del profesor;
- trabajo científico metodológico;
- trabajo docente;
- preparación metodológica.

Para 1981-1982, se puso en andamiento un nuevo Reglamento de Inspecciones, después de las experiencias alcanzadas hasta ese período.

Fueron puestas en práctica nuevas inspecciones, en esta ocasión se procedió a formar equipos constituidos por expertos en cada una de las áreas a ser evaluadas, siendo que los mismos procedían de otros centros de educación superior, de centros de investigación o los organismos centrales.

Teniendo en cuenta que el Departamento Docente es la célula básica donde trabaja el colectivo de docentes de asignaturas afines, que bajo la dirección del jefe del departamento desarrolla la docencia y, además efectúa la investigación científica, es que el resultado de esta actividad en dicho eslabón determina el de los otros dos niveles de dirección, es decir, Facultad y Centro respectivamente, por lo que en el Departamento Docente son evaluados ,los siguientes aspectos:

- control a clases;
- trabajo didáctico;
- trabajo de superación y de educación de posgrado;
- trabajo científico-técnico de los profesores;
- planificación, control y evaluación de la actividad laboral;
- aprovechamiento de los estudiantes;
- trabajo científico-docente de los estudiantes y prácticas de producción.

El trabajo del profesor el cual se organiza en función del tipo de contratación del mismo, de forma tal que el profesor de tiempo completo, debe tener una carga de 1936 horas anuales, de las cuales 260 horas deben ser de docencia directa ya sean éstas en el nivel de graduación o de posgraduación.

Del total de horas anuales, un 25% están consignadas para la investigación, la cual, forma un rubro importante en la evaluación global del Departamento a que cada profesor pertenece.

Cada uno de los aspectos inspeccionados recibe una calificación que va de Excelente a Mal, exceptuando el Trabajo científico-docente del estudiante y las Prácticas de Producción, los que se evalúan en la escala: Garantizados, garantizados parcialmente, no garantizados.

Se otorga la calificación de Excelente (5), cuando todos los aspectos evaluados obtienen esa calificación, exceptuando el trabajo científico-docente del estudiante y las prácticas de producción que pueden obtener el concepto "Garantiza parcialmente" y, el trabajo de superación y de educación de posgrado, que puede ser calificado de bien.

Se otorga Bien(4) si todos los aspectos alcanzan al menos este concepto, excepto el trabajo de superación y de educación de posgrado que puede obtener Regular y, el trabajo científico docente del estudiante y prácticas de producción un concepto semejante al caso del párrafo anterior.

Se atribuye Regular(3) cuando los distintos aspectos reciben al menos esta calificación, exceptuando el trabajo científico-docente del estudiante y las prácticas de producción, que pueden recibir la calificación de "No garantiza".

Se asigna el concepto Mal(2), cuando cualquiera de los aspectos esenciales recibe valoración de Mal.

VECINO (1985) considera relevante destacar que uno de los rubros considerados cualitativamente muy importantes son el control a clase y las clases metodológicas demostrativas, ya que ambos están fuertemente vinculados al trabajo didáctico.

Otro elemento importante es el aprovechamiento de los estudiantes, el que se evalúa al aplicar exámenes para comprobar la profundidad y solidez de los conocimientos de los alumnos, de acuerdo con los requisitos planteados en cada modelo del especialista que se desea formar y con los objetivos de la enseñanza de las distintas disciplinas.

Los resultados se otorgan como calificación al Departamento Docente y, por consecuencia a la Facultad y Centro.

Así, se atribuye Excelente(5) si de la muestra de alumnos que fue seleccionada aprueban el 90% ó más; Bien(4) si aprueban entre el 75 y 89%; Regular(3) si apruban entre 60 y 74% (p. 72-8).

En el capítulo han sido presentadas diversas propuestas evaluativas de Brasil, México y Cuba, encontrándose puntos de semejanza entre éstas, así como otros de relativa divergencia. De cualquier manera una característica común fue el interés por evaluar a las instituciones universitarias, de frente a cada una de las realidades socio-económicas.

En el caso de Brasil, las propuestas pueden ser resumidas considerando los siguientes factores en el proceso evaluativo:

ASPECTO GENERAL:

- Objetivos institucionales;

ENSEÑANZA:

- Currículos: actualización en términos de contenido;
- disciplinas de estudio: actualización de los contenidos, secuencia, aplicabilidad práctica, relación con las necesidades del medio externo;
- métodos de enseñanza;
- recursos didácticos y pedagógicos.

INVESTIGACION:

- Tipo de investigación: pura, didáctica;
- relevancia: científico-técnica y/o político-social;
- articulación con la enseñanza;
- investigador: calificación, currículo, productividad académica (calidad, regularidad, tipo).

EXTENSION:

- Adecuación de los perfiles profesionales con las necesidades externas;
- relevancia: científico-técnica y/o político-social.

SERVICIOS DE APOYO DE LA ENSEÑANZA E INVESTIGACION:

- Recursos bibliográficos: calidad y cantidad, distribución por áreas de estudio;
- equipos: computación, laboratorios.

PROFESORES:

- Titulación;
- experiencia profesional;
- tipo de dedicación.

ALUMNOS:

Rendimiento académico.

Además de los factores antes mencionados, en términos de modalidades fue destacado por algunos autores la necesidad de estudiar detenidamente aquella que mejor se ajustase a casos particulares tomando en consideración que a nivel institucional y en cuanto a programas de graduación hay una cierta tendencia a la autoevaluación, dando énfasis

al criterio de la reconocida competencia de los evaluadores y de la honestidad de los mismos.

En el caso de la experiencia cubana, pudo apreciarse que se presta interés por los siguientes factores:

- Planificación y control del proceso docente;
- trabajo docente metodológico;
- trabajo científico metodológico;
- control a clase;
- trabajo de superación y de educación de posgrado;
- trabajo científico-técnico del profesor;
- trabajo científico-técnico de los estudiantes y prácticas de producción;
- aprovechamiento de los estudiantes.

Además, se propuso una escala nominal indicando los parámetros a considerar para otorgar conceptos de calidad ya sea al Departamento o al profesor individualmente.

En cuanto a las metodologías de evaluación, se revela que como producto de la experiencia existe un predominio de una evaluación mixta (combinación de autoevaluación con evaluación externa) en la que participan delegados del MES, personal especializado de otros centros de educación y/o de investigación, personal de las instancias evaluadas.

En el caso de México, las propuestas se orientan hacia los siguientes factores:

- planes de estudio: contenido, relevancia socio-política,
- vinculación práctica;
- programas de asignatura: cumplimiento de los objetivos;
- investigación: vinculación con las necesidades sociales y políticas, porcentaje de investigaciones realizadas, producción académica escrita publicada;
- extensión universitaria: Vinculación comunitaria en áreas de salud, vivienda, productividad;
- impacto de los egresados en el entorno socio-económico
- recursos: disponibilidad física y financiera
- alumnos: eficiencia terminal; índices de promoción estudiantil.

En cuanto a las metodologías se observa cierta tendencia a la autoevaluación institucional, sin descartar la participación externa una vez que se posea mayor experiencia.

4. ASPECTOS DE LA REALIDAD EDUCATIVA NICARAGUENSE

4.1 Surgimiento y evolución de la universidad nicaragüense.

4.1.1 Desde su origen hasta antes de 1958.

Fue un 10 de Enero de 1812 que fue emitido en Cádiz, España, por las Cortes Generales, el Decreto 117 para la creación de la Universidad de León, mediante este decreto se concedía a la en ese entonces Provincia de Nicaragua que en la ciudad de León, lo que era el Seminario Conciliar fuese convertido en universidad con las mismas facultades que las otras de América.

Esta Universidad de León, fue la última creada por España en América durante el período colonial. El acta de instalación de la Universidad de León, posteriormente transformada en Universidad Nacional de Nicaragua (1947), mandaba que se observasen las constituciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676) la que, a su vez, estaba inspirada en las de la Universidad de Salamanca.

De esta forma, la Universidad de León, nació con la autonomía relativa que disfrutaban las universidades hispánicas, tanto en lo que se refiere a su régimen académico como en lo concerniente a la elección de sus autoridades.

En relación a la Universidad de León, TÜNNERMAN (1986), coloca que ésta fue una universidad señorial y clasista, cuya misión era la de atender los intereses de la corona española, la iglesia y los de las clases superiores de la sociedad.

A pesar de que en realidad la Universidad de León se instaló solo cinco años antes de la declaración de la independencia de Centro América (1821), lo cierto es que el espíritu colonial que caracterizó su fundación prevaleció en su quehacer durante las primeras siete décadas de su existencia. De esta manera, al igual de lo que ocurrió con otras universidades de la América Hispánica, ésta siguió siendo colonial fuera de la colonia.

En 1893 con el triunfo de la revolución liberal en Nicaragua, la universidad es reorganizada dentro del esquema napoleónico o francés, con un corte eminentemente profesionalista; ésto condujo a la quiebra de la concepción unitaria de la universidad, la cual desde entonces quedó fraccionada en un conglomerado de escuelas profesionales dispersas sin un núcleo aglutinador.

En 1951 la entonces Universidad Nacional de Nicaragua se transformó en la única universidad estatal del país, pues la Universidad de Granada, creada en 1879, y la Universidad Central de Managua, fundada en 1941, fueron clausuradas por

el Presidente de la República, señor Somoza García en 1951 y 1946 respectivamente, ante la beligerancia política de los estudiantes en contra del gobierno (p. 121-4).

4.12 El periodo de 1958 a 1978

TÜNNERMAN (1986), destaca que en el año de 1958, siendo Presidente de la República, el señor Somoza Debayle, la universidad conquista su autonomía después de largas luchas de los distintos sectores de la comunidad universitaria.

Fue de esa manera como el 25 de Marzo de 1958, por Decreto Ejecutivo, número 38, se concede autonomía docente, administrativa y económica a la Universidad Nacional, solo que esta autonomía tenía como puntos débiles el hecho de que la universidad como tal carecía de un sustrato económico, pues el aporte financiero del Estado quedaba al arbitrio del Presidente de la República y del Ministerio de Educación.

En alguna medida, la autonomía universitaria significó una gran conquista y a su vez el reencuentro de la universidad con su propia esencia, que es la de ser una institución libre; si bien, como coloca Tünnerman (1986), "la autonomía no es un fin y sí un medio que permite a la universidad el cumplimiento de sus objetivos " (p. 130).

Continúa diciendo este autor que a pesar de que la universidad había conquistado su autonomía, el estrangula-

miento económico del Estado la volvía vulnerable; asociado a este elemento es válido agregar que las agresiones físicas a los recintos universitarios, estudiantes, profesores y trabajadores en general se profundizaron en el curso del año 1978.

En el mes de Febrero de ese año la Guardia Nacional atacó el Recinto Universitario Rubén Darío, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua -Núcleo de Managua- causando la muerte de algunos estudiantes.

En septiembre del mismo año un nuevo ataque fue dirigido al Edificio de Ciencias, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua -Núcleo de León-, siendo que a continuación profesores y estudiantes fueron perseguidos siendo muchos de ellos encarcelados (p. 129, 133).

4.13 La universidad a partir de 1979 y la creación del CNES

Habiendo colocado el marco histórico de la universidad nicaraguense hasta un cierto momento, es necesario explicar que el 19 de Julio de 1979 se dio en Nicaragua el triunfo revolucionario en contra del modelo de dominación capitalista, siendo éste sustituido por un nuevo modelo democrático, con características de una amplia participación popular, así como de integración en la vida política

económica y social de los distintos sectores sociales del país.

Con esta nueva realidad se produjeron profundas transformaciones en la vida nacional y por consecuencia en el campo educacional, siendo de manera más profunda en el sector universitario.

TÜNNERMAN (1986), dice que por Decreto número 325 del 4 de Marzo de 1980, se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES), con el propósito de coordinar la educación superior del país y garantizar "una conducción armónica de este nivel de enseñanza, de acuerdo con las necesidades que plantea el proceso revolucionario".

Se agrega en relación a este Consejo que una de sus funciones es la trazar la política educacional para la educación superior del país (p. 136-7).

En cuanto a la creación del Consejo y su relación con la universidad y, de manera más específica en lo referente a la autonomía universitaria, TÜNNERMAN (1986), dice lo siguiente: La creación del CNES no debilita la autonomía universitaria, sino la transfiere de las instituciones individualmente consideradas, al sistema nacional de educación superior.

Por otra parte, es válido para el caso de Nicaragua la afirmación acerca del carácter dialéctico del concepto de autonomía universitaria, que no es de ningún modo ahistórico ni puede definirse de una vez y para siempre.

Como parte del sistema educativo general, la educación universitaria participa del carácter superestructural de toda la educación y, por lo tanto, no puede estar al margen de la realidad social. La autonomía universitaria debe definirse en función de su contexto socio-político.

Sin perder su carácter de garantía del pensamiento crítico e independiente, debe asegurar también la participación de las Universidades en el proceso de cambio, pues ellas no pueden permanecer a la orilla de la historia, sino ser parte de ella, protagonizarla, proyectar su influencia en el acontecer y orientarla en el sentido de de las aspiraciones más genuinas de nuestros pueblos.

Continúa diciendo este autor que no hay universidad válida en países subdesarrollados si ésta no confiere a su trabajo académico un sentido realmente útil al proceso de transformación de nuestras sociedades y a la superación de las condiciones que determinan la marginación de las grandes mayorías de nuestra colectividad.

Finaliza diciendo TUNNERMAN (1986), que fue preciso evolucionar de un concepto autonomía de "defensa" frente al

Estado, a un concepto de autonomía de "presencia" frente al Estado, de participación activa en el proceso revolucionario, de acuerdo con el carácter popular y participativo de este proceso (p. 136-7).

Este concepto de autonomía expresado por Tünnerman, es el que adopta el subsistema universitario nicaragüense.

A partir de 1980 se implementó en el subsistema universitario todo un proceso de Transformación Curricular con el fin de reorientar los rumbos de la educación superior, para ello se realizaron consultas en estructuras ministeriales tanto del área de la producción como de los servicios; a autoridades, profesores y alumnos de la comunidad universitaria; autoridades, profesores y alumnos del nivel medio de enseñanza.

Con los resultados fue posible estructurar los perfiles de los graduados universitarios que se aspira a formar en cada una de las diferentes carreras, crear nuevos planes de estudio y programas de asignatura, adoptar nuevas formas organizativas de la enseñanza así como nuevos métodos de enseñanza.

También, se dio lugar al surgimiento de nuevas carreras y abolición de otras; se reorganizaron algunas facultades, se incorporaron también nuevos protagonistas de la

educación, habiéndose provocado mudanzas en el sistema de ingreso estudiantil.

En relación al sistema de ingreso se debe explicar que éste se ha fundamentado en dos criterios centrales: el promedio de calificaciones obtenidas por el alumno en sus dos últimos años del nivel medio y, la región de procedencia del alumno, pues existe un determinado número de cuotas por carrera para cada una de las regiones en que está dividido el país.

En 1982 se dio un proceso de Perfeccionamiento Curricular, con la participación directa de los distintos sectores que componen la comunidad universitaria, siendo el objetivo de este proceso realizar ajustes en los nuevos Planes de Estudio y en los Programas de Asignatura que habían sido objeto de mudanzas durante el proceso de Transformación Curricular.

Junto a los procesos de Transformación y Perfeccionamiento Curricular respectivamente, han sido impulsadas otras medidas, tales como: creación del Movimiento de Alumnos-Ayudantes, creación de reglamentos tal como el del Régimen Académico Estudiantil y del Movimiento Alumnos-Ayudantes, se creó también el documento de Orientaciones Metodológicas como un auxiliar de la actividad docente, se ha comenzado a investigar y a elaborar textos dentro de la universidad.

En 1985-6 la universidad entró en su segundo proceso de Perfeccionamiento Curricular, una vez concluida la duración de los nuevos Planes y Programas de Estudio implementados a partir del proceso de Transformación Curricular.

En esta nueva etapa fueron considerados los lineamientos contenidos en el documento directriz de la nueva educación, también, fueron creadas nuevas carreras y otras fueron eliminadas.

También, fue definido el Reglamento del Trabajo Docente en la Educación Superior, en el que entre otros aspectos contempla en el artículo 18 lo referido a las categorías docentes, siendo éstas las siguientes:

- Profesor Universitario I (PU I)
- Profesor Universitario II (PU II)
- Profesor Universitartio III (PU III)
- Profesor Universitario IV (PU IV)
- Encargado de Cátedra (EC)
- Instructor de Cátedra I (IC I)
- Instructor de Cátedra II (IC II)

A continuación, y para efectos de tener una noción más clara de estas categorías docentes se coloca el siguiente cuadro.

CUADRO No 5

CATEGORIAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

CATEGORIA	GRADO ACADEMICO	AÑOS DE EXPERIENCIA*
PU I	PhD	
	Candidato a Doctor	3
	Doctor en Ciencias	
	Especialista en Medicina	3
	Especialista en Odontología	
	Master	7
	Licenciado	12
PU II	PhD	
	Candidato a Doctor	1
	Doctor en Ciencias	
	Espe.c.en Medicina	1
	Espe.c. en Odontología	
	Master	3
	Licenciado	8
	Médico General	4
	Cirujano Dentista	
PU III •	Master	1
	Licenciado	4
		(3 en Educ.Sup.y 2 en Educ.Media)
	Médico General	-
	Cirujano Dentista	-
PU IV	Licenciado	-

EC	No graduados (en fase de disertación)	-
IC I	Alumno de último año	2 como AA
IC II	Alumno de penúltimo año	1 como AA

(*) Los años de experiencia están referidos a la docencia.

El conjunto de universidades de Nicaragua, forman parte del Subsistema de Educación Superior, junto con los Centros Técnicos de Educación Superior (CETS) y los Institutos de Educación Superior (IES). El subsistema a su vez forma parte de todo el Sistema de Educación Nacional.

En la actualidad, el país cuenta con las siguientes universidades:

UNAN-Managua (estatal)

Universidad Católica Centroamericana -UCA- (privada)

Universidad Nacional de Ingeniería -UNI- (estatal)

UNAN-León (estatal).

La estructura típica de las universidades en Nicaragua es semejante entre cada una de éstas, observándose algunas diferencias según la complejidad de las mismas, por lo que a manera de ejemplo se presenta aquí el caso de la UNAN-Managua, la mayor del país.

Esta universidad cuenta con la Rectoría, siendo que el Rector es su máxima autoridad; la Vicerectoría Académica; la Vicerectoría Administrativa; la Secretaría General. Todas las unidades anteriores componen la Dirección Superior y es presidida por el Rector.

Como órgano de asesoría y consulta del Rector se encuentra el Consejo Universitario, el cual es integrado por por

la Dirección Superior, Decanos de Facultad, representantes gremiales e invitados especiales.

De la Rectoría dependen directamente las Facultades, el Departamento de Relaciones Internacionales, Auditoría, el Instituto Nicaraguense de Administración Pública (INAP), el Centro de Investigación de los Recursos Acuáticos (CIRA), el Instituto Nicaraguense de Estudios del Sandinismo (INIES), Divulgación, Asuntos Culturales y la Escuela de Ciencias Sociales.

De la Vice Rectoría Académica dependen: la Dirección Docente Metodológica, la Dirección de Investigación y Posgrado, Departamento de Deportes, Departamento de Becas (aspecto académico).

De la Vice Rectoría Administrativa dependen las siguientes direcciones: Administrativa, Financiera, Recursos Humanos, Planta Física. De la Secretaría General depende el Departamento de Registro Estudiantil.

Las Facultades están presididas por el Decano; forman parte de ella los Vice Decanos (académico, administrativo y de investigación), el Secretario Académico. La Decanatura cuenta con el Consejo Facultativo, como órgano de asesoría, consulta y decisión .

De la Facultad dependen las Escuelas con sus respectivos Consejos Técnicos. De cada Escuela dependen los Departamentos Docentes y, de éstos los docentes correspondientes.

La UNAN-Managua, que es la de mayor densidad estudiantil, cuenta con las Facultades de: Ciencias de la Educación (Incluye el Centro Universitario Regional del Norte -CURN- y, el Centro Universitario Regional de la Costa Atlántica), Ciencias, Ciencias Médicas, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales. En el año de 1986 la UNAN-Managua contaba con 9.354 estudiantes distribuidos en sus distintas Facultades (Informe UNAN-Managua, 1986, s/n).

En cuanto al número y titulación de profesores, esta institución para el primer semestre de 1988, contaba con 520 profesores, siendo que la mayoría, esto es un 50 %, ostentan el grado de Licenciados y/o Médicos Generales.

Información completa al respecto se detalla en el siguiente cuadro.

CUADRO No 6

NUMERO DE PROFESORES DE LA UNAN - MANAGUA SEGUN SU GRADO
ACADEMICO
PRIMER SEMESTRE 1988

Facultad	No Gradu.	Lic/Med.	Pos-G.	Maes.	Doc.	TOTAL.	(%)
C.Econom.	10	72	7	3	2	94	18.08
Ciencias	3	11	6	10	9	39	7.50
C.Educ.	-	126	11	34	5	176	33.85
C.Medic.	63	18	4	72	1	158	30.38
C.Sociales	5	36	10	2	-	53	10.19
TOTAL	81	263	38	121	17	520	100.
(%)	15.58	50.58	7.30	23.27	3.27	100	

NOTAS:

No graduados comprende las categorías: Encargado de Cátedra, Instructor I y II;
Lic/Med.: Licenciados/ Médicos generales;
Pos-G.: Profesores realizando curso de posgraduación;
Maes.: Maestría;
Doc.: Doctorado.

FUENTE: Dirección Docente Metodológica (UNAN-Managua).

En cuanto al número de estudiantes a nivel de subsistema debe decirse que durante el curso de 1985 éste contó con una matrícula de 29.741 estudiantes, siendo que el 84% se encontraban incorporados a las universidades y el resto en las otras modalidades del subsistema.

De acuerdo al informe de la gestión económica gubernamental del año 1985, del total anterior de alumnos, cerca del 70% se encontraban matriculados en las carreras priorizadas para el desarrollo económico y social del país. Con la matrícula del año 1985, Nicaragua obtuvo un índice internacional de 91 estudiantes por cada diez mil habitantes (p. 75).

En relación a la tasa de escolarización a nivel superior, tomando para ello como punto de referencia el criterio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el cual estima que la población en edad de cursar estudios superiores es aquella comprendida entre 20 y 24 años de edad, el subsistema contó en 1983 con un índice de 12.2 %, valor que representa la mediana al compararlo con el resto de países de América Latina y El Caribe, para ese año.

Mas sin embargo, la deserción estudiantil en este nivel de educación es bastante alta como causa de la guerra, siendo que ésta alcanzó en 1983 un valor de 21.2%.

• En los siguientes cuadros se observa mejor lo relacionado con la tasa de escolaridad y deserción estudiantil.

CUADRO No 7

TASA DE ESCOLARIZACION A NIVEL SUPERIOR EN LOS PAISES
LATINOAMERICANOS Y EL CARIBE EN EL AÑO 1983.

Países	Tasa (%)
Puerto Rico	-
Ecuador	35.3
Costa Rica	26.3
Argentina	25.2
Panamá	22.3
Perú	21.5(1)
Uruguay	20.8
Venezuela	-
Cuba	19.1(1)
Bolivia	16.4(1)
México	15.2
Colombia	13.2
Nicaragua	12.2
El Salvador	11.9
Brasil	11.4
Chile	10.7
Rep. Dominicana	-
Honduras	9.7
Guatemala	6.7(1)
Paraguay	-
Jamaica	-
Trinidad Tobago	5.1(1)
Surinam	-
Guyana	2.0
Haití	-

Notas: (1) Datos de 1982.

(-) Sin datos.

FUENTE: "Anuario Estadístico 1985", Bélgica, 1985.
(Tomado de Anuario 1986 de la Unión de Universidades de
América Latina -UDUAL-, p. 95).

CUADRO No 8

DESERCIÓN ESCOLAR PROMEDIO DE LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN 1983.

PAISES	Deserción(%)
Nicaragua	21.2
Ecuador	20.2
Bolivia	19.5
Honduras	18.1
El Salvador	17.6
México	16.4
Perú	14.8
Rep. Dominicana	14.3
Guatemala	14.1
Brasil	12.5
Argentina	12.3
Puerto Rico	12.3
Colombia	11.9
Venezuela	11.8
Chile	11.1

Promedio: 14.2	

FUENTE: Estimaciones de la Unidad Estadística de la Odepa basadas en el Censo Universitario Latinoamericano de 1983.

4.2 La Constitución Política de Nicaragua y lo referente a educación.

Fue promulgada el 9 de Enero de 1987, la nueva Constitución Política de Nicaragua, en donde se destacan entre otras cosas lo que posteriormente se coloca.

En su título VII de la Educación y Cultura, en su capítulo único, en algunos de sus artículos dice que:

Art. 116 La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaraguense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanística; desarrollar su personalidad en el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad".

Art.117 La educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo, que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales, en el conocimiento de nuestra historia, de la realidad, de la cultura nacional y universal, en el desarrollo constante de la ciencia y de la técnica; cultiva los valores propios del nuevo nicaragüense..., (p. 50).

4.3 Fines, objetivos y principios de la nueva educación.

El Ministerio de Educación (1983), publicó los Fines, objetivos y principios de la nueva educación, los cuales, son el resultado de una Consulta Nacional sobre Fines y Objetivos de la Nueva Educación, la cual fue realizada en 1981 con la participación de unas 50 mil personas, a través de 30 organizaciones representativas de todo el país, las que dieron respuesta a un formulario de 55 preguntas emitidas por el Ministerio de Educación.

Dichos Fines, objetivos y principios pasaron a convertirse en la directriz del nuevo proceso educativo.

A fin de proporcionar algunas ideas del contenido del documento directriz de la nueva educación en Nicaragua, se colocan a continuación algunas de éstas.

4.31 Fines

La nueva educación en Nicaragua, se propone como Fines: Formar plena e integralmente la personalidad del hombre nuevo, permanentemente en construcción, apto para promover y contribuir al proceso de transformación que edifica día a día la nueva sociedad.

"Políticamente este hombre nuevo debe irse caracterizando de las siguientes cualidades: patriota, revolucionario, solidario y comprometido con los intereses de los obreros y los campesinos en particular, y con las amplias masas trabajadoras que conforman nuestro pueblo en general...,"

En lo social y moral debe caracterizarse por ser: "...dotado de capacidad crítica y autocrítica, de una visión científica del mundo y de la sociedad..., que reconozca y valore la dignidad del trabajo manual y del intelectual, compenetrado de la importancia de la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente y la calidad de la vida..., que comprenda que el interés individual debe coincidir con el interés social y nacional..., " (p. 1-5).

4.32 Objetivos

"Ofrecer a los estudiantes una educación que los reconozca e impulse a ser agentes importantes de su propia formación y les permita acceder a los más altos niveles de las ciencias, técnicas, humanidades y las artes. En consonancia con este propósito, el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatizará sobre el dominio de los métodos científicos y de autoaprendizaje " (p. 6-7).

"Formar a los educandos en y para el trabajo creador y desarrollar en ellos la conciencia del valor económico, social y cultural, del trabajo productivo y del papel fundamental de los trabajadores en la construcción de la nueva sociedad y de la importancia formativa del trabajo productivo, que permita superar la contradicción teoría-práctica, trabajo intelectual-trabajo manual " (p. 7).

"Proporcionar una formación humanística, científica, tecnológica, política-ideológica, moral y física que se aplique creadoramente al proceso de transformación de nuestra propia realidad " (p. 12).

"Formar y capacitar tanto técnica como políticamente, los recursos humanos necesarios para el avance y

consolidación del proceso revolucionario, en coherencia con los planes globales de desarrollo económico-social" (p. 13).

4.33 Principios generales

Para el logro de los Fines y Objetivos anteriores, la nueva educación se regirá entre otros, por los siguientes Principios Generales:

"La educación en Nicaragua estará en función de servir a la solución de los grandes problemas económicos y sociales, estableciendo un vínculo directo con la vida de nuestro pueblo " (p. 15).

"...al Estado le corresponde planificar, evaluar, dirigir, supervisar y promover el proceso educativo en todos sus niveles y modalidades " (p. 16).

"El trabajo productivo y creador serán elementos formativos y parte integral de los Planes de Estudio, mediante la conjugación de la teoría con la práctica y la combinación del trabajo manual con el intelectual" (p. 16).

"Debe asignarse una importancia especial a las funciones de investigación de las instituciones educativas, ya que el sistema educativo no debe limitarse a la enseñanza de la ciencia y de la técnica, sino que debe también aportar en la solución de los problemas científico-sociales que nos plantea el desarrollo" (p. 20-1).

"Los fondos destinados a financiar el sistema educativo se consideran una inversión social. Por lo tanto, el Estado y la sociedad en su conjunto, darán prioridad al financiamiento del sistema educativo..." (p. 22).

4.4 Algunas líneas generales y objetivos para la educación superior.

Según el CNES (1986), la educación superior como tal cuenta con una serie de líneas generales y objetivos a alcanzar; para dar una idea de esto, son colocadas a continuación algunas de las líneas generales divulgadas para el año de 1986, cuyo fin era el dirigir las actividades del sistema educativo nacional y en particular el de la educación superior, con el fin de buscar una mejor coherencia y de esa forma dar respuesta a las prioridades de orden global.

Algunas de estas líneas generales son las siguientes:

- Elevar la calidad del proceso docente educativo, en especial mejorar la calidad de las clases utilizando métodos y medios de enseñanza adecuados;

- continuar con el mejoramiento del trabajo metodológico; desarrollando en particular los colectivos de asignatura; trabajar en investigaciones relacionadas con el proceso docente educativo;

- desarrollar y evaluar el plan piloto de profesionalización para los maestros empíricos de la Zona Especial I.

- confeccionar planes de elaboración de literatura docente;

- continuar el desarrollo eficiente del plan de superación de los docentes, incidiendo en los profesores de menos experiencia y en las áreas o carreras de mayor necesidad;

- trazar el plan de políticas de investigaciones en la educación superior, orientadas a realizar encuentros y eventos científicos con los docentes, sobre todo en las áreas priorizadas;

- garantizar la materialización de un plan de mantenimiento y reparación de la planta física y de la base material de estudio.

Algunos de los objetivos antes mencionados son aquí colocados, siendo éstos los siguientes:

- Orientar con carácter de obligatoriedad la elaboración del Plan de Trabajo Semestral del Departamento Docente; plan de Trabajo Semestral, Plan Calendario y Planes de Clase del Profesor;

- elaborar metodología para el perfeccionamiento de los planes de estudio nocturnos;

- velar por el cumplimiento de los planes de estudio y programas de asignatura;

- establecer vínculos con las instituciones de la producción y/o los servicios a fin de garantizar la ejecución de las prácticas de producción;

- perfeccionar la selección de los temas de diploma en función del diagnóstico que se aplique a los sectores de la producción y/o los servicios (p. 4-8).

4.5 El trabajo docente en la educación superior.

Este trabajo es todo aquel conjunto de tareas que el trabajador docente debe desarrollar en el ejercicio de sus funciones, según sea su categoría y tipo de contratación.

El contenido del mismo se organiza entre otros aspectos en: trabajo educativo, metodológico, organizativo, de investigación y de superación profesional.

El trabajo educativo se caracteriza fundamentalmente por las siguientes tareas:

- Impartir docencia directa en cualquiera de las formas organizativas de la enseñanza;
- tutorear alumnos- ayudantes;
- impartición de cursos de entrenamiento y superación profesional a otros docentes.

El trabajo metodológico es el eje de trabajo del departamento docente, éste debe garantizar la preparación de los cuadros científico-pedagógicos. Una de las direcciones

fundamentales de este trabajo la constituye lo que se conoce como trabajo docente-metodológico; entre algunas de sus actividades características se contemplan las siguientes:

- Reuniones metodológicas
- clases metodológicas demostrativas
- clases abiertas
- control de clases

Serán abordados brevemente cada uno de los aspectos anteriores:

Reunión Metodológica:

Esta es la actividad realizada en el Departamento Docente con el objetivo de abordar los aspectos metodológicos de las formas organizativas de la enseñanza; analizar los medios de enseñanza a ser adoptados; la organización y planificación de las actividades evaluativas, etc. La organización y dirección de esta actividad es responsabilidad del Director del Departamento y a ella asisten todos sus miembros.

Clase Metodológica Demostrativa:

En ésta se tiene por objetivo propiciar la generalización en el colectivo del Departamento Docente de las mejores experiencias existentes sobre los métodos de enseñanza a emplear. Esta es desarrollada por los docentes

de mayor experiencia como Decanos, Directores de Escuela o Departamento, Profesores principales.

En esta clase se hace necesario fundamentar por qué se seleccionan determinados métodos y medios de enseñanza, formas de control de la enseñanza.

Clase Abierta:

Esta tiene como objetivo principal proporcionar ayuda al personal docente en cuanto a la organización y metodología de la realización de las formas organizativas de la enseñanza adoptadas.

Esta clase es desarrollada por cualquier docente del departamento en el horario normal de aula y de acuerdo al plan calendario de la asignatura, a ella asisten el Jefe del Departamento y los docentes seleccionados que tengan relación con la asignatura en cuestión. Esta actividad concluye con el debido análisis y éste es realizado en el departamento respectivo inmediatamente después de finalizada la misma.

Control de Clases:

Esta es básicamente una actividad fundamental que se realiza según un plan previamente establecido, se toma en consideración que sea un docente de mayor categoría el que realice este control sobre otro de menor categoría docente; finalizada esta actividad quien ejerció el control analizará

con el respectivo docente los diferentes aspectos observados. Los resultados de los controles de clase deben ser analizados en las reuniones metodológicas (CNES, 1983:3-15).

El trabajo de investigación comprende la realización de proyectos de investigación científica, prestar asesoría científica a otras instituciones y organismos, participar como asistente o ponente en eventos nacionales o internacionales de carácter científico, escribir libros de textos.

El trabajo de superación profesional comprende la participación en actividades contempladas en el sistema de superación de los docentes de la educación superior, participar como contraparte de especialistas nacionales o extranjeros.

En el siguiente cuadro se detalla la distribución horaria del contenido del trabajo docente según las diversas categorías docentes para profesores de tiempo completo.

CUADRO No 9

DISTRIBUCION HORARIA SEMANAL DEL TRABAJO DOCENTE DEL
PROFESOR UNIVERSITARIO DE TIEMPO COMPLETO.

CAT.	E	M	O	I y D	SP	TOTAL
PU I	16-18	7-8	2-3	11-12	2-3	38-44
PU II	18-20	7-8	2-3	9-10	2-3	38-44
PU III	20-22	8-9	2-3	5-6	3-4	38-44
PU IV	20-22	9-10	2-3	4-5	3-4	38-44
EC	20-22	11-12	2-3	1-2	4-5	38-44
IC I	20-22	10-12	2-3	-	6-7	38-44
IC II	20-22	10-12	2-3	-	6-7	38-44

Notas: CAT: Categoría docente

E: Educativo

M: Metodológico

O: Organizativo

I y D: Investigación y Desarrollo

SP: Superación profesional.

FUENTE: Reglamento del Trabajo Docente, CNES.

4.6 Propuestas evaluativas.

En el subsistema universitario nicaraguense la evaluación académica ha pasado por diferentes etapas, siendo que las primeras experiencias se sucedieron a partir de 1980. Con el objetivo de ofrecer una visión de los criterios considerados en las propuestas de evaluación se presentan aquí aquellos considerados en el curso de 1983, en la UNAN-Managua (válidos para las demás instituciones).

Ese año fueron considerados los siguientes criterios, según se destaca en el Informe Evaluativo de la UNAN-Managua (1984).

RENDIMIENTO ACADEMICO:

- Promoción estudiantil;
- índice de alumnos reprobados;
- bajas o deserciones (p. 2-3).

PROGRAMAS DE ASIGNATURA:

- cumplimiento porcentual de los programas;
- control de horas/aula impartidas (p. 22).

TRABAJO DOCENTE-METODOLOGICO:

- Cumplimiento de planes de trabajo;
- cumplimiento de investigaciones realizadas;
- cursos de superación docente ejecutados;
- participación docente en cursos de superación (p. 23)

PRACTICAS DE PRODUCCION:

- Número de alumnos que las cumplieron;
- calidad del apoyo de las instituciones receptoras de los alumnos de prácticas de producción (p. 28).

MOVIMIENTO ALUMNOS-AYUDANTES:

- Cursos de formación recibidos;
- calidad de las tutorías;
- rendimiento académico como alumno (p. 37)

En publicación del Rendimiento Académico de 1985 de la UNAN-Managua, se expresa que los siguientes factores fueron considerados en el proceso evaluativo institucional:

PLANIFICACION Y CONTROL DEL PROCESO DOCENTE:

- Cumplimiento en la aplicación de los planes de estudio;
- cumplimiento de los programas de asignatura y factores que lo afectaron (p. 1)

TRABAJO METODOLOGICO:

- Cumplimiento de los objetivos del trabajo metodológico;
- preparación de las asignaturas (p. 3-4).

EVALUACION DEL APRENDIZAJE Y PROMOCION ESTUDIANTIL:

- Promoción estudiantil;
- índice de reprobación;
- bajas;
- asignaturas en donde se obtuvo más bajo rendimiento;
- Turno (diurno, nocturno, vespertino y sabatino) de mayor y menor rendimiento estudiantil;
- Facultad de mayor y menor rendimiento estudiantil (p. 22-4).

TRABAJO CIENTIFICO ESTUDIANTIL:

- Cantidad de trabajos de curso desarrollados;
- cantidad de proyectos participantes en la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico (p. 25).

BIBLIOGRAFIA Y OTROS RECURSOS MATERIALES:

- Cantidad de libros y folletos disponibles;
- cantidad de medios de enseñanza disponibles (p. 27).

Para el año lectivo 1986, fueron considerados los siguientes factores con el fin de evaluar la actividad académica del conjunto de instituciones universitarias, según se destaca en el informe del Rendimiento Académico del Curso 1986, del CNES (1987):

RENDIMIENTO ACADEMICO:

- Rendimiento académico estudiantil(general): promociones, reprobados, deserciones;
- rendimiento académico por tipos de curso: curso de no trabajadores; curso de trabajadores: nocturnos, vespertinos-nocturnos, sabatinos, por encuentro;
- rendimiento académico por años;
- rendimiento académico por carreras;
- asignaturas en que se obtuvo alto o bajo rendimiento académico;
- análisis de las causas que incidieron en los resultados del rendimiento académico.

PLANIFICACION Y CONTROL DEL PROCESO DOCENTE:

- Análisis de la planificación y cumplimiento cuantitativo y cualitativo de: planes de trabajo del departamento, plan individual de trabajo del profesor, planes de clase del profesor, planes calendario y programas de asignatura.

TRABAJO DOCENTE METODOLOGICO:

- Análisis del trabajo metodológico;
- análisis del trabajo educativo;
- análisis del trabajo científico-estudiantil;
- cantidad y calidad del trabajo de superación.

MOVIMIENTO ALUMNOS-AYUDANTES:

- Calidad del trabajo de los alumnos-ayudantes;
- calidad de las tutorías
- rendimiento académico como alumno

PRACTICAS DE PRODUCCION:

- Cumplimiento del plan de prácticas de producción (p.1-27).

El conjunto de factores hasta aquí presentados han sido considerados en la evaluación académica de la institución como un todo; de las Facultades; Escuelas y/o Departamentos.

En esta actividad evaluativa han participado los Directores de Escuela , Jefes de Departamento y personal de la Dirección Docente Metodológica de cada universidad, por lo que puede deducirse que se ha recurrido a la autoevaluación.

La información de cada institución universitaria es procesada e integrada en un documento el cual es presentado a la comunidad universitaria y posteriormente enviado al CNES en donde se consolida en un documento general que incluye a toda la educación superior

El Reglamento del Trabajo Docente en la Educación Superior, el cual entró en vigencia a partir de 1987, publicado por el CNES (1987), contempla lo siguiente en relación a la evaluación anual del trabajador docente.

Los trabajadores docentes serán evaluados en los aspectos que posteriormente se señalan, siendo éstos ponderados en una escala de 0 a 100 puntos, de acuerdo con la siguiente distribución:

- Responsabilidad y eficiencia en el cumplimiento de las tareas docente-educativas, metodológicas, organizativo-docentes, de investigación y desarrollo y, de superación profesional: 50 puntos.

- disciplina laboral:20 puntos.

- dominio pedagógico:10 puntos.

- integración en las tareas de la revolución:10 puntos.

- compartimiento en sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa:10 puntos (p. 55-6).

El resultado final de la evaluación individual es calificado de la siguiente forma:

De 90 a 100 puntos (Excelente);

de 76 a 89 puntos (Muy bueno);

de 60 a 75 puntos (Bueno);

de 50 a 59 puntos (Regular);

de 0 a 49 puntos (Deficiente).

Han sido colocado hasta aquí aquellos aspectos que han tenido que ver con la experiencia evaluativa en las instituciones universitarias de Nicaragua.

En este capítulo ha sido presentada la realidad educativa de las universidades de Nicaragua, en donde los factores propuestos para el proceso evaluativo, han sido los siguientes:

- Planificación y control del proceso docente;
- rendimiento académico estudiantil;
- el trabajo docente metodológico;
- el Movimiento alumnos-ayudantes;
- las prácticas de producción;
- el profesor: destacandose que además de cumplir con el trabajo docente metodológico, se contempla su vinculación con las tareas de la revolución.

Se observa en la propuesta, la definición de una escala nominal, con el fin de atribuir conceptos a los profesores individualmente.

La modalidad de evaluación adoptada ha sido fundamentalmente la autoevaluación utilizando instrumentos generales para el subsistema universitario orientados por el CNES.

5.- CONCLUSIONES.

El presente trabajo estuvo orientado por los objetivos general y específicos, así como por las cuestiones levantadas en la búsqueda de solución del problema inicialmente. De forma resumida, las cuestiones a responder fueron las siguientes:

-Cuáles son los indicadores considerados en las propuestas evaluativas en universidades de los países estudiados?

- Cuáles son las convergencias y/o divergencias entre cada una de las realidades evaluativas?

- Qué metodologías se han adoptado en cada una de las experiencias de evaluación?

-Cuáles son las perspectivas en evaluación de universidades de los países estudiados?

Tomando en consideración la metodología adoptada para desarrollar esta investigación, la cual fue de carácter bibliográfico, de tipo descriptivo, se llegó a los siguientes resultados:

-En primer lugar y de forma general se observó que el interés por la evaluación universitaria, comenzó sólo a mediados de 1975, adquiriendo mayor consistencia en los años

80, período en que algunas experiencias han sido ejecutadas y el proceso se ha cualificado.

-Todo indica que se tiene conciencia que las universidades de América Latina deben ser evaluadas de frente a la realidad latinoamericana.

-Los indicadores considerados en las propuestas evaluativas guardan bastante semejanza en los distintos países, siendo más profunda en el caso de México y Brasil, y, Cuba y Nicaragua respectivamente.

-Los indicadores más comunes en las realidades de México y Brasil son los siguientes: Currículos, disciplinas, métodos de enseñanza, recursos didácticos, relevancia científico-técnica y político-social de la investigación y extensión respectivamente, actuación y productividad de los profesores, rendimiento estudiantil, recursos auxiliares de la docencia e investigación.

-En los dos países anteriores se observó una mayor tendencia en adoptar la metodología de autoevaluación, combinando también métodos cualitativos y cuantitativos.

-En el caso de Brasil pudo observarse la preocupación por limitar la participación del Estado en el proceso evaluativo.

-Tanto en Brasil como en México se tiende hacia una mayor organización en la actividad evaluativa, siendo más fuerte en el caso de México por encontrarse las universidades organizadas en torno a una estructura nacional que las aglutina y discute la problemática evaluativa. En Brasil se tiende a consolidar la participación del CRUB. Todo indica que en ambos países la presión social por la evaluación universitaria tiende a crecer.

-En México es posible que a un plazo relativamente corto, se evalúe todo el subsistema universitario.

-En el caso de Cuba y Nicaragua, los indicadores más comunes en las propuestas de evaluación son los siguientes: Vinculación de la universidad con la sociedad a través su producto; el trabajo metodológico de los profesores; logro de objetivos de los planes de estudio y programas de asignatura; la investigación por su relevancia socio-política y científico-técnica; los recursos auxiliares de la docencia e investigación.

-En el caso de Nicaragua, es evidente la consideración de la participación directa del profesor en las diversas tareas de la revolución.

-En cuanto a las metodologías adoptadas para la evaluación se observó que en Cuba es de carácter mixto, es decir con la participación de miembros internos y externos

de la institución. En el caso de Nicaragua, la participación es de carácter interno, limitandose la externa hacia el análisis de la información procedente de las instituciones. En ambos países se toman en cuenta aspectos de naturaleza cualitativa como cuantitativa.

-Pudo observarse que en ambos países el Estado participa activamente del proceso. También se revela como una tendencia elevar la organización, así como la calidad de la acción evaluativa.

-Todo indica que a finales de los años 80 o inicios de los 90 el subsistema universitario podrá ser evaluado en ambos países, debido a la metodología adoptada en la evaluación y el número de universidades.

6.- RECOMENDACIONES.

Siendo que fue destacado el interés institucional la evaluación de la actividad académica en las universidades de Nicaragua, se proponen las siguientes recomendaciones para su posible implementación:

-Acompañar lo más próximo posible experiencias evaluativas de otros países.

-Orientar trabajos de tesis relacionados con evaluación académica de la universidad, definiendo posibles temas de investigación sobre todo en el área pedagógica.

-Formular proyectos que posibiliten la adquisición de recursos computacionales que contribuyan con la actividad docente-investigativa y administrativa de la universidad.

-Establecer un departamento de estadística con los recursos humanos necesarios para el procesamiento de este tipo de información.

-Estructurar equipos de evaluación, con participantes externos e internos.

-Valorar la posibilidad de diferenciar criterios evaluativos a ser aplicados en profesores con más potencial de docente que investigador; para ésto se recomienda tomar en consideración aquellas Facultades que tienen un porcentaje elevado de personal con posgraduación por lo que su potencial para la investigación es de hecho mayor.

-Procurar la construcción de un modelo evaluativo de las actividades-fin de la universidad contemplando las siguientes variables e indicadores, así como una escala que permita atribuir calificaciones de los resultados.

La idea anterior se simplifica en las siguientes matrices y se detalla en las próximas páginas de forma más amplia.

MATRIZ CONTENIENDO LOS COMPONENTES FUNDAMENTALES PARA LA
EVALUACION UNIVERSITARIA

Actividad-fin	Variable	Indicadores
ENSEÑANZA	Profesores	Formación; Categoría; Experiencia; Actualización; Carga; Contratación; Horas/enseñanza; Horas/investigación; Relación profesor/alumno; Cumplimiento programas; Promoción alumnos; Plan trabajo; Criterio de alumnos.
	Alumnos	Promoción; Eficiencia; Satisfacción.
	Bibliografía	Número/textos; Textos/carrera Actualidad.
	Laboratorios	Capacidad; Relación profesor/alumno; Ambiente.
	Plan estudio	Disciplinas; Asignaturas; Objetivos; Formas de enseñanza.

	Programas	Contenido; Formas de enseñanza; Objetivos/métodos; Medios/método; Objetivos/evaluación.
	Trabajo docente	Tutoría; Criterio alumno-ayudante; Criterio alumnos; Criterio/profesor; Trabajo metodológico.
	Modelo profesional	Objetivos.
INVESTIGACION	Investigador	Calificación; Publicaciones; Dedicación.
	Programas	Cumplimiento; Contribución; Area.
	Recursos	Recursos/necesidades; Bibliografía; Equipos.
	Tesis	Número; Calidad; Relevancia.
EXTENSION	Egresados	Ubicación; Satisfacción.
	Extensión	Científica; Prácticas de producción.

Los factores anteriores pueden ser analizados en función de una escala que contenga conceptos a ser atribuidos a cada uno de éstos, semejante a la definida para la evaluación individual de los profesores.

A manera de ejemplo, la variable TESIS, podría ser evaluada de la siguiente forma:

MATRIZ CONTENIENDO ESCALA PARA LA EVALUACION DE LAS
ACTIVIDADES-FIN

Variable	Indicador	Concepto
Numero de tesis defendidas en la Institución.	Del 90 al 100% (de lo planeado)	E
	Del 76 al 89%	MB
	Del 60 al 75%	B
	Del 50 al 59%	R
	Del 0 al 49%	D

El conjunto de variables e indicadores propuestos para evaluar las actividades fin de la universidad nicaraguense, se colocan a continuación de forma ampliada.

Actividad-fin: ENSEÑANZA

Variable: Profesores.

Indicadores:

- Formación profesional (No graduado, licenciado, médico general, master, Ph.D).

- categoría docente (EC; IC I; IC II; PU IV, III, II, I).

- experiencia profesional (nivel universitario o medio).

- cursos de actualización o entrenamiento en su área de trabajo.

- cursos pedagógicos aprobados.

- número de asignaturas que imparte.

- tipo de contratación (TC, TP, Horario).

- tiempo dedicado a la enseñanza e investigación.

- horas aula por semana.

- índice de relación profesor/alumno.

- correspondencia entre el cumplimiento de los programas de asignatura impartidos y lo planificado.

- índice de promoción de sus grupos de clase.

- cumplimiento de su plan de trabajo individual.

- criterio de los alumnos en relación a su actuación como profesor.

Variable: Alumnos

Indicadores:

- Indices de promoción parcial o total.
- Indices de reprobados.
- eficiencia terminal.
- grado de satisfacción con su carrera.

Variable: Recursos bibliográficos.

Indicadores:

- Número de textos en la biblioteca.
- número de textos por carrera
- actualidad de la bibliografía

Variable: Laboratorios y/o talleres

Indicadores:

- Relación capacidad física/demanda numérica de alumnos.
- índice de relación profesor/alumno.
- relación entre equipos de trabajo/número de alumnos.
- condiciones ambientales de la sala.

Variable: Plan de Estudio

Indicadores:

- Distribución de asignaturas de formación básica, general, específica, del ejercicio profesional.

- relación vertical y horizontal de las disciplinas y asignaturas.

- relación entre objetivos del plan y objetivos de los programas de asignatura.

- equilibrio entre las formas organizativas de la enseñanza.

Variable: Programas de asignatura

Indicadores:

- Secuencia lógica de los contenidos.

- equilibrio entre las formas organizativas de la enseñanza adoptadas.

- relación entre los métodos para su impartición y los objetivos del programa.

- relación entre los medios de enseñanza a emplear y los métodos adoptados.

- relación entre la evaluación y los objetivos de cada programa.

Variable: Trabajo docente

Indicadores:

- Promedio de horas de tutoría por semestre o año.
- calidad de las tutorías según lo contemplado en el plan de trabajo.
- criterio del Alumno-Ayudante para con el tutor.
- criterio de los profesores en relación a la calidad de los cursos de actualización o superación profesional.
- nivel de cumplimiento y calidad de las reuniones metodológicas, clases metodológicas demostrativas, clases abiertas, control de clase.
- criterio de los alumnos en cuanto a la eficiencia de los métodos, medios de enseñanza y formas de evaluación adoptadas en las asignaturas impartidas.

Variable: Modelo de profesional

Indicadores:

- Relación entre los objetivos de la nueva educación, modelo de profesional para cada carrera y planes de estudio.

Actividad-fin: INVESTIGACION

Variable: Investigador

Indicador:

- Calificación profesional.

- número, frecuencia y tipo de publicaciones.
- tiempo dedicado a la investigación y docencia.

Variable: Programas de investigación

Indicador:

- Relación entre programas cumplidos con los planificados.

- contribución en la solución de problemas científicos, tecnológicos, económicos y sociales, sobre todo de orden nacional.

- número de investigadores por área.

Variable: Recursos de apoyo

Indicador:

- Relación entre recursos financieros y necesidades proyectadas.

- cantidad y calidad de la bibliografía disponible.

- cantidad y calidad de equipo y material de apoyo (laboratorios, recursos computacionales, instalaciones físicas).

Variable: Tesis

Indicador:

- Número de tesis defendidas por año.
- calidad de las defensas.

- relación de los temas con las necesidades científicas, económicas, productivas y sociales.

Actividad-fin: EXTENSION.

Variable: Impacto de los egresados

Indicador:

- Ubicación de éstos en las áreas en que fueron formados.

- satisfacción del egresado en cuanto a las demandas de su campo laboral.

- satisfacción de la entidad empleadora.

Variable: Extensión comunitaria

Indicador:

- Impacto de los programas de difusión científica, tecnológica, educativa y cultural en la comunidad en general.

- impacto de las prácticas de producción en los sectores de la producción y/o los servicios.

7.- A N E X O S

8.-BIBLIOGRAFIA

- 01 AIRASIAN, Peter W. et alii. Avaliação Educacional I; perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis, Ed. Vozes, 1981.
- 02 ALBA, A. de. et alii. Evaluación: Análisis de una Noción. Revista Mexicana de Sociología, México, 46 (1): 175-271, Enero/Marzo, 1984.
- 03 ASOCIACION NACIONAL DE EDUCADORES DE NICARAGUA. A Melhorar la Calidad de la Enseñanza. Educadores, 5 (34): 2, Abril, 1987.
- 04 ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. La Evaluación de la Educación Superior en México. México, 1984.
- 05 Acompanhamento Inglês existe há setenta anos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 25 setembro 1987. p.13.
- 06 Avaliação e Estadualização das Universidades. O Estado de São Paulo, São Paulo, 14 setembro 1986. p. 3.
- 07 BARROS, Z.G. de. A Extensão Universitária e o Ensino de 1 y 2 Graus. Educação Brasileira, Brasília, 2 (5): 273-87, 2 sem., 1980.
- 08 BELLAVANCE M. Le Systeme Canadien D'Enseignement Superieur Ou Quelques Caractéristiques Permetant D'En Baliser L 'Evaluation. Brasilia, Brésil, setembro, 1987 (mimeo).
- 09 BELLONI, I. et alii. Proposta de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. Salvador, Bahia, abril, 1987 (mimeo).
- 10 BERGQUIST W.H. e PHILLIPS S.R. Componentes de um Eficaz Programa de Desenvolvimento de Docentes. s.n.t. 38 f. (mimeo).
- 11 CASTELLETH, I.A. Relato de uma Experiência, em Andamento, de Utilização da Modalidade "Avaliação Diagnóstica" para definir o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação na Universidade de Caxias do Sul-RS. Caxias do Sul, RS., abril, 1988.
- 12 CASTRO, C. de M. Quem Vai Consertar a Universidade? Educação Brasileira, Brasília, 8 (16): 25-35, 1 sem., 1986.

- 13 CERVO, A.L. e BERVIAN P.A. Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.
- 14 CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Conclusões da XLIII Reunião Plenária do CRUB. (Boletim Informativo Encarte), s.d. (mimeo).
- 15 --- Conselho de Reitores é Favorável. Jornal do Brasil, 25 setembro 1987. p. 13.
- 16 CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACION SUPERIOR. Reglamento del Trabajo Docente en la Educación Superior. Managua, Marzo, 1987 (mimeo).
- 17 ---Manual para el Seguimiento, Evaluación y Control del Plan Anual de la Educación Superior. Managua, Febrero, 1986 (mimeo).
- 18 ---Orientaciones Metodológicas. Managua, 1983 (mimeo).
- 19 ---Plan 86 de la Educación Superior. Managua, Enero, 1986.
- 20 ---Reglamento del Régimen Académico y Reglamento del Movimiento de Alumnos-Ayudantes. Managua, Marzo, 1987.
- 21 ---Rendimiento Académico Curso 1986. Managua, Mayo, 1987.
- 22 COOMBS, P.H. et alii. Fundamentos de Planejamento Educacional. São Paulo, Ed. Cultrix, 1981.
- 23 DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1987.
- 24 DORIGATTI, A. Projeto - Aluno. FURB, Blumenau, 10/04/88, 7 f. (mimeo).
- 25 DRESSELL, P.L. Handbook of Academic Evaluation. 3.th San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- 26 DURHAM, E.R. Avaliação na Universidade, Poder e Democracia. In: CRUB. Avaliação da Universidade; propostas e perspectivas. Brasília, 1988. p. 75-9., 292 p.(Estudos e Debates 14).
- 27 Ensino e Pesquisa também vão ganhar mais nível de de qualidade. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 25 setembro 1987.

- 28 FINGER, A.P. Planejamento do Ensino Superior. Florianópolis, Ed. UFSC., 1983. (Série Didática).
- 29 GARIBAY L. Evaluación de la Eficiencia Interna y Externa de la Educación Superior. Universitas 2000, México, 9 (2): p. 15-39, 1985.
- 30 GASTAL, A. A Universidade e o Desenvolvimento Social; um paradoxo da elite. Educação Brasileira, Brasília, 5 (11): 47-58, 2 sem., 1983.
- 31 GIANNOTTI, J.A. A Universidade em Ritmo de Barbárie. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- 32 GOLDEMBERG, J. Avaliação da Universidade: a dimensão política da iniciativa. In: CRUB. Avaliação da Universidade; propostas e perspectivas. Brasília, 1988. p. 57-63., 292 p. (Estudos e Debates 14).
- 33 GOLDBERG, M.A. e SOUZA, C.A. A prática da Avaliação. São Paulo, Ed. Cortez e Moraes, 1979.
- 34 GONZALEZ, O. SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES MULTI-CAMPI: EVALUACION DE LA ENSEÑANZA. 16-18 Maio 1988. La Calidad de la Enseñanza; modelos y prácticas de evaluación. UAM/México, 1988.
- 35 GRILLO, M.C. Avaliação da Aprendizagem na Perspetiva de Professores e Alunos da PUCRS; relatório de pesquisa. Porto Alegre, RS., Outubro, 1987.
- 36 GRUPO EXECUTIVO PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Autonomia e Avaliação. Dois Pontos, (31): 04, outubro, 1986.
- 37 GUIDO, I.E. Estrutura y Redação de Dissertação e Tese. Curitiba, Ed. Autor/SCD-Ac., 1982.
- 38 HORTA, C.E. Estágio Curricular como Instrumento de Transformação do Ensino. Dois Pontos, (39): 08, Novembro/Dezembro, 1987.
- 39 IIDA, I. Reflexões Sobre a Pesquisa na Universidade. Educação Brasileira, Brasília, 6 (13): 13-25, 2 sem., 1984.
- 40 JULIATTO, C.I. Avaliação do Desempenho das Instituições Universitárias. Dois Pontos, Edição Especial. (38): outubro, 1987.

- 41 LEITE, L.Ch. Programas para uma Nova Universidade; Como, Por quê, Para quem? Educação Brasileira, Brasília, 7 (19): 101-12, 2 sem., 1987.
- 42 LEWY, A. Avaliação do Currículo. São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária/EDUSP, 1977.
- 43 LUDKE, H.A. Uma Introdução ao Desenvolvimento de Recursos Metodológicos em Avaliação. Dois Pontos, (41): 12, Abril/Maio, 1988.
- 44 MEC/SESU. Termos de Referência para Implementação das Atividades de Avaliação. Dados, (39), Nov/Dez. 1987.
- 45 --- Pronunciamento do Senhor Secretário da SESU no Seminário sobre Universidades Multi-Campi: Avaliação Institucional, 3. Salvador, Bahia, Abril, 1987.
- 46 MENEZES NETO, P.E. A Universidade Transitória. s.n.t. 11 f. (mimeo).
- 47 MENEZES NETO, P.E. Avaliação da Universidade; expectativa da sociedade e presença do Estado. Educação Brasileira, Brasília, 8 (17): 43-55, 2 sem., 1986.
- 48 MINISTERIO DE EDUCACION. Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación. Managua, Nicaragua, 1983.
- 49 MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA et alii. A Pesquisa Institucional na Universidade Brasileira: síntese dos principais eventos. s.n.t., 35 f. (mimeo).
- 50 Modelos Existentes são Diversificados. Jornal do Brasil, 25 setembro 1987.
- 51 NICARAGUA. Constitución Política de Nicaragua. La Gaceta; diario oficial, Managua, Enero 1987.
- 52 No Japão a experiência ainda é recente. Jornal do Brasil, 25 setembro 1987.
- 53 DEA. Los Perfiles Educativos de América Latina: perfil educativo de Nicaragua. Washington, D.C., Marzo, 1987.

- 54 OEA-UFSC. SEMINARIO LATINO AMERICANO DE LIDERANÇA E ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE. Florianópolis, 9-11 Dezembro 1986. Liderança e Administração na Universidade. Florianópolis, UFSC/OEA, 1987.
- 55 PAULA, E.M. de. Pontos para uma definição da Política de Avaliação da Pesquisa na Universidade.
In: CRUB. Avaliação da Universidade; propostas e perspectivas. Brasília, 1988. p. 215-6., 292 p.
(Estudos e Debates 14)
- 56 PINTO, V.G. e BEDRAN, M.I. Contribuição da UFMG ao III Seminário sobre Universidade Multi-Campi: Avaliação Institucional. Salvador, Bahia, Abril 1987.
- 57 RANGEL, A.G. La Educación Superior en México. Jornadas 86, El Colegio de México, 1983.
- 58 REGO, G.B. A Qualidade do Ensino na Educação Superior Brasileira. Universidade Federal de Pernambuco, s.d. (mimeo).
- 59 REIBNITZ K. et alii. Avaliação do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC. s.n.t. 21 f. (mimeo).
- 60 REIS, R.H. dos. A Conceituação da Extensão Universitária. Educação Brasileira, Brasília, 6 (12): 43-54, 1 sem., 1984.
- 61 RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 62 RIBEIRO, N. de F. Administração Acadêmica Universitária. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- 63 RUDIO, F.V. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica, Petrópolis, Vozes, 1980.
- 64 SA, Paulo. A Avaliação das Escolas Superiores. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1977.
- 65 SANTOS, S.C. dos. Questionando a Universidade que Temos; subsídios para a revisão da UFSC-Estudo de Caso. Educação Brasileira, Brasília, 8 (17): 127-55, 2 sem., 1986.

- 66 SAVI, H. Relação Pesquisa e Extensão. Educação Brasileira, Brasília, 8 (18): 179-81, 1 sem., 1987.
- 67 SCHWARTZ, Laurent. Para Salvar a Universidade. São Paulo, EDUSP, 1984.
- 68 SCHWARTZMAN, S. Funções e Metodologia de Avaliação do Ensino Superior. In: CRUB. Avaliação da Universidade; propostas e perspectivas. Brasília, 1988. p. 21-46., 292 p. (Estudos e Debates 14).
- 69 SCHWARTZMAN, S. e CASTRO C. de M. Pesquisa Universitária em Questão. São Paulo, Ed. UNICAMP/ Icone, CNPq., 1986.
- 70 SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Brasil). Estatísticas Educacionais, Brasil 1985-1988. Brasília, SEEC, 1988.
- 71 SILVA, J.H. da et alii. Quem sabe, ensina; Quem não sabe, aprende; a educação em Cuba. Campinas, S.P., Ed. Papirus, 1986.
- 72 TECLA, A.J. Universidad, Burguesia y Proletariado. México, Ed. Taller Abierto, 1978.
- 73 TOUSIGNANT, J. Avaliação Institucional; algumas condições de sucesso. Salvador, Bahia, Abril, 1987 (mimeo).
- 74 Transparência Caracteriza o Processo. Jornal do Brasil, 25 setembro 1987.
- 75 TRIBESS A. Avaliação e Melhoria da Qualidade de Ensino nos Cursos de Engenharia oferecidos pela FURB. Blumenau, abril, 1988. (mimeo).
- 76 TUNNERMAN, C. La Autonomia Universitaria; el caso de Nicaragua. In: Autonomia Universitaria: tensiones y esperanzas. Washington, DEA, 1986. P. 121-37. 174 P. (Serie Universidad, 1).
- 77 TYLER, R.W. Principios Básicos de Currículo e Ensino. 3 ed. Rio de Janeiro, Ed. Globo, c.1949.
- 78 UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA. Universidades; Anuario 1986. México, D.F., Edição 1987.

- 79 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA. Evaluación de la Educación Superior y Autoevaluación Institucional. Mexicali, BC., 1983 (mimeo).
- 80 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA-Núcleo de León. Modelo del Especialista del Médico General. León, Febrero, 1986.
- 81 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA-Núcleo de Managua. Evaluación Académica I semestre de 1986. Managua, Agosto, 1986.
- 82 ---Modelo del Profesional de Matemática Pura. Managua, Febrero, 1986, 3 f. (mimeo).
- 83 ---Organigrama UNAN- Managua. Managua, Julio, 1988 (mimeo).
- 84 ---Perfil Ocupacional del Profesor de Enseñanza Media en Nicaragua. Managua, Julio, 1988, 2 f. (mimeo).
- 85 ---Rendimiento Académico de 1985. Managua, Diciembre, 1985 (mimeo).
- 86 UNIVERSIDADE DE SAO PAULO. A Universidade de São Paulo; subsidios para uma avaliação. 1985.
- 87 UNIVERSIDAD FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Ensino; Informativo n. 1. Mato Grosso do Sul. s.d., 5 f. (mimeo).
- 88 ---Avaliação do Curso de Farmácia. s.n.t.
- 89 VAHL, T.R. A Privatização do Ensino Superior no Brasil; causas e consequências. Florianópolis, Ed. Lunardelli, 1980.
- 90 VALENZUELA, D. La Universidad; presente y futuro. Mexicali, B.C., UABC, Enero de 1979 (mimeo).
- 91 VALLE, V.M. La Evaluación en las Organizaciones Universitarias. Washington, D.C., Noviembre, 1986 (mimeo).
- 92 VECINO, F.A. Algunas Tendencias en el Desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1985.

- 93 VICE RECTORIA ACADEMICA. Número de Profesores de la UNAN-Managua según su Grado Académico. Managua, Julio, 1988, 1 f. (mimeo).
- 94 WOLYNEC E. Planejamento e Avaliação nas Universidades. Dois Pontos, (39): 12-13, Outubro 1987.
- 95 WOLYNEC E. e MARIN H. Os Sistemas de Informação da Universidade de São Paulo. s.n.t. (mimeo)