



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

**Modelo de autoevaluación institucional para el posgrado
(MAIP) en Instituciones de Educación Superior: el caso de la
Universidad Veracruzana**

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Ciencias de la
Administración**

Presenta: Teresa García López

Tutor: Dr. Adrián Alejandro Martínez González

México, D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

Facultad de Contaduría y Administración

T e s i s

**Modelo de autoevaluación institucional para el posgrado
(MAIP) en Instituciones de Educación Superior: el caso de la
Universidad Veracruzana**

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Ciencias de la
Administración**

Presenta: Teresa García López

Tutor: Dr. Adrián Alejandro Martínez González

Asesor de apoyo: Dra. Milagros Cano Flores

México, D.F.

2008

Agradecimientos

*“Nuestro conocimiento está constituido
por el pensamiento y la experiencia
acumulada de innumerables mentes”.*

Emerson

DR. ADRIÁN ALEJANDRO MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Porque sin su enorme calidad humana, generoso apoyo, motivación, confianza y tolerancia, además del acompañamiento en la asesoría, compartiendo sus amplios conocimientos, y brindando su dedicación y experiencia; este trabajo no hubiera sido posible.

DRA MILAGROS CANO FLORES

Por mostrarme con su ejemplo, el camino para alcanzar este sueño compartiéndolo paso a paso a mi lado; por brindarme su amistad, así como valiosas observaciones, tiempo, asesoría y consejos para la elaboración de este documento.

DRA. CYNTHIA KLINGER KAUFMAN

Por su inapreciable asesoría, observaciones y apoyo brindado para la elaboración de esta tesis, así como por la generosidad con la que compartió su experiencia en el campo de la educación.

DR. RICARDO ALFREDO VARELA JUÁREZ y

DR. SERGIO JAVIER JASSO VILLAZUL

Por su valiosos conocimientos, tiempo, y experiencia dedicados a la revisión de esta tesis.

A MI FAMILIA Y AMIGOS

Por motivarme y apoyarme a cada momento en mi búsqueda del conocimiento, sin perder su confianza en mí. Por su amor, cariño y amistad, gracias.

A mi hijo

La satisfacción de un logro consiste en el esfuerzo y perseverancia que pongas para alcanzarlo, ya que siempre encontrarás nuevos retos que habrás de enfrentar y que no sabrás cuán capaz eres de superarlos, a menos que lo intentes. Con amor.

Contenido

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
I. Introducción	3
II. Planteamiento del problema	4
III. Objetivos	8
III.1 Generales	8
III.2 Particulares	8
IV. Hipótesis	8
V. Metodología	8
V.1 Tipo de estudio	8
V.2 Procedimiento metodológico	9
V.2.1 Primera Fase del Estudio: Diagnóstico	9
V.2.2 Segunda Fase del Estudio: Diseño del modelo	10
V.2.3 Tercera Fase del Estudio: Aplicación y ajuste del modelo	14
VI. Conclusiones	16
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN. IMPORTANCIA Y RELACIONES	19
I. Introducción	19
II. El concepto de evaluación	20
III. Evaluación y calidad	24
IV. Evaluación y administración	27
V. Tipos de evaluación	32
VI. Conclusiones	36
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN EDUCATIVA	39
I. Introducción	39
II. Evaluación educativa. Concepto	41
III. Tipos de evaluación educativa	46
IV. La evaluación educativa a través de los años	51
V. Algunos modelos en evaluación educativa	55
V.1 Ralph Tyler. La Evaluación orientada al logro de los objetivos	56
V.2 Lee J. Cronbach. Planificación evaluativa	57
V.3 Edward A. Suchman. El método científico de evaluación	60
V.4 Michael Scriven. Orientado hacia el consumidor	63
V.5 Daniel L. Stufflebeam. Modelo CIPP (Context-Inputs-Process-Product). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento	66
V.6 Ergon Guba. Evaluación cualitativa naturalista	71
V.7 José Cardona Andújar. Modelo de Evaluación de Centros Educativos (MEC)	75
V.8 Milagros Cano Flores. Modelo MICAF	79
VI. Conclusiones	84
CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	91
I. Introducción	91
II. Algo de historia acerca de las universidades	93
III. Evaluación de la educación superior	95
III.1 Estados Unidos y Canadá	95
III.2 Situación en algunos países de Europa	98
III.3 América Latina	105
IV. Modelos de evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina	112
V. La evaluación de la educación superior en México	116
VI. Conclusiones	130

CAPÍTULO 5. LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	133
I. Introducción	133
II. Metodología.....	133
II.1 Planeación del proyecto.....	134
II.1.1 Objetivo general.....	134
II.1.2 Objetivos particulares	134
II.1.3 Variables.....	134
II.1.4 Ámbito de influencia para el estudio	135
II.2 Revisión de antecedentes.....	136
II.3 Características de la población a estudiar	137
II.4 Diseño y prueba de instrumentos de recopilación de información	138
II.5 Recopilación de información	139
II.6 Análisis de la información recopilada	140
II.7 Presentación de resultados de la fase de diagnóstico	140
II.7.1 lineamientos nacionales	141
II.7.2 Lineamientos institucionales (Universidad Veracruzana).....	145
II.7.3 La evaluación institucional desde la perspectiva de coordinadores y directores	148
II.7.4 La situación de la evaluación desde la perspectiva del personal académico	152
III. Conclusiones y recomendaciones	159
CAPÍTULO 6. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	163
I. Introducción.....	163
II. Segunda Fase del estudio: diseño del modelo	164
III. Tercera fase del estudio: Aplicación y ajuste del modelo	169
III.1 Resultados generales de la prueba piloto del Modelo de Autoevaluación para Posgrado (MAIP)....	175
IV. Modelo de Autoevaluación para Posgrado (MAIP).....	183
IV.1 Objeto de la evaluación.....	184
IV.2 Objetivos del modelo.....	186
IV.3 Tipo de evaluación	187
IV.4 Participantes (Clientes o audiencia y evaluadores).....	187
IV.5 Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes	187
IV.6 Principios del modelo	188
IV.7 Corrientes teóricas que lo fundamentan	188
IV.8 Descripción del MAIP.....	189
IV.9 Diseño del SAIP	195
IV.10 Informes/utilización de resultados	198
IV.11 Requerimientos y limitaciones del Modelo	198
IV.12 Metaevaluación.....	200
V. Conclusiones	201
CONCLUSIONES GENERALES	205
REFERENCIAS	
ANEXOS	

Introducción general

La evaluación de la educación superior es un concepto cuya importancia se ha manifestado en los últimos años no sólo en México sino a nivel internacional. Los países de un mundo globalizado y abrumadoramente revolucionado por los avances de la ciencia y la tecnología, han puesto especial énfasis en incrementar la productividad y la eficiencia, orientando sus esfuerzos al conocimiento y a la evaluación de los resultados que se obtienen en los diferentes ámbitos laborales y en especial el de la educación. De aquí la importancia de analizar a través de la evaluación, la capacidad que tienen las Instituciones de Educación Superior en la formación de recursos humanos preparados para afrontar problemas y resolverlos con eficacia, inteligencia y conocimientos profundos, de manera que puedan integrarse y permanecer vigentes en esta nueva sociedad sin fronteras, llamada de la información y gestión del conocimiento.

En lo que concierne a la educación, la evaluación no representa una tarea fácil de llevar a cabo, ya que involucra al menos dos conceptos intrínsecamente complejos como son: el programa educativo y la evaluación. El primero de ellos resulta complejo no sólo por la dinámica que los tiempos modernos imponen a la tarea de diseñar los programas académicos, sino por la decisión que debe tomarse respecto al contenido de ellos y la forma o formas en que deben aplicarse para conseguir de ellos los resultados deseados.

La evaluación por su parte es compleja, debido a las diversas ideologías y enfoques de los estudiosos del tema que han propiciado la existencia de múltiples orientaciones adecuadas a cada uno de los criterios y condiciones establecidas en su desarrollo. Sin embargo, la existencia de las diferentes corrientes de interpretación conceptual y metodológica, han servido de fundamento para considerar a la evaluación educativa como un campo de estudio independiente no solamente en el marco del conocimiento pedagógico, sino también filosófico y administrativo entre otros.

En la actualidad, la evaluación asume un papel relevante para determinar el grado en que los programas educativos contribuyen al logro de los objetivos sociales de la educación; y la autoevaluación, como se verá más adelante, es el prerrequisito indispensable para asegurar que los miembros de las instituciones educativas, están imbuidos de la cultura del autoanálisis y la crítica permanente, así como del deseo de mejoramiento continuo, espíritu de las nuevas macrotendencias.

En este trabajo de tesis doctoral, la autora orienta sus esfuerzos al desarrollo de un modelo de autoevaluación institucional, que como propuesta, es diseñado para utilizarse en programas educativos de posgrado. Para efectuar el trabajo se consideró como ámbito del estudio en dicho nivel educativo a la Universidad Veracruzana, ya que en esta universidad ha realizado la mayor parte de su desempeño profesional y académico. Adicionalmente, la autora eligió una universidad pública autónoma, debido al conocimiento que tiene respecto a la influencia y participación del Estado en los procesos de evaluación de la educación, especialmente la del nivel superior, en donde debe destacarse no sólo su responsabilidad social, sino

también su impacto en la gestión política y económica, en tanto que la educación, se supone, es el reflejo de la situación social, económica y política de los países.

Otro de los elementos personales que llevaron a la autora al desarrollo de este trabajo, es la convicción que tiene acerca de la responsabilidad de los académicos por mantener activa la búsqueda permanente del mejoramiento de su labor docente y de investigación, con lo cual se retroalimenta y sostienen los resultados de cualquier programa educativo.

Esta tesis doctoral se compone, además de esta introducción y las conclusiones generales, de seis capítulos, anexos y referencias bibliográficas. La descripción de su contenido se refiere brevemente en los siguientes párrafos.

En el capítulo I, denominado *El problema de investigación*, se describen los aspectos relevantes que dieron origen al estudio; entre ellos: el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología desarrollada y algunas conclusiones relacionadas con el tema que se aborda.

El capítulo II, trata de la conceptualización del tema central del proyecto, referente al concepto de evaluación y las diferentes relaciones que le han sido atribuidas, particularmente asociadas con la calidad y el ámbito de la administración, y se cierra con la descripción de algunos tipos de evaluación y las conclusiones del autor referente al contenido del capítulo.

En el capítulo III, una vez comentada la evaluación desde un punto de vista genérico, se analizan conceptos de la evaluación educativa, su importancia y algunas tipologías, así como algunos modelos clásicos relevantes y de interés para fundamentar la propuesta del modelo.

El capítulo IV introduce al lector en la evaluación de la educación superior, destacando además de algunas cuestiones históricas, la situación que guarda ésta en algunos países del mundo, especialmente con relación a la evaluación institucional. Se mencionan también algunos modelos representativos, y se cierra el capítulo con la situación que prevalece en México respecto al funcionamiento, organización, lineamientos y características de la evaluación de la educación superior.

El capítulo V muestra los resultados obtenidos por la autora acerca de la situación de la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana, en tanto que representó el ámbito de estudio para la propuesta del modelo de autoevaluación. Los resultados que se presentan en este capítulo sirvieron de soporte para el desarrollo del modelo.

En el capítulo VI se detalla la conceptualización del Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP) propuesto para la Universidad Veracruzana. Se describe la metodología usada tanto en el diseño como en la aplicación; las características del modelo, su operacionalización y forma de manejo. Se finaliza el capítulo con algunas conclusiones referentes al tema central.

Los anexos y las referencias bibliográficas se incluyen al final del documento como información que puede ser usada para la consulta del lector.

RESUMEN

En esta tesis doctoral, oriento la investigación al desarrollo de un modelo de auto-evaluación institucional, que, como propuesta, he diseñado para ser utilizado en programas educativos de posgrado. Como ámbito del estudio consideré a la Universidad Veracruzana en dicho nivel educativo, ya que en esta institución he realizado la mayor parte de mi desempeño profesional y académico, así como también debido a la convicción que tengo acerca de la responsabilidad de los académicos por mantener activa la búsqueda permanente del mejoramiento de la labor docente y de investigación, lo que retroalimenta y hace posible la obtención de objetivos y resultados de cualquier programa educativo. Así mismo, describo los aspectos metodológicos relevantes del estudio, donde como punto central se analiza el concepto de evaluación y las diferentes relaciones que le han sido atribuidas, particularmente las asociadas con la calidad y el ámbito de la administración. Se estudian conceptos de la evaluación educativa, su importancia y tipologías, y la inclusión de algunos modelos clásicos relevantes para fundamentar la propuesta. Introduzco al lector en el campo de la evaluación de la educación superior, destacando algunas cuestiones históricas, la situación que guarda ésta en algunos países del mundo, especialmente con relación a la evaluación institucional. Destaco también algunos modelos representativos y la situación que prevalece en México respecto al funcionamiento, organización, lineamientos y características de la evaluación de la educación superior. Finalmente, presento los resultados obtenidos acerca de la situación de la evaluación en los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana y, para concluir, puntualizo la conceptualización del Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP) propuesto para la Universidad Veracruzana, donde describo la metodología empleada tanto en el diseño como en su aplicación; sus características, operacionalización y forma de manejo.

ABSTRACT

In this Doctoral Dissertation, research is addressed towards the development of an institutional self-evaluation model that I have designed as a proposal to be used in graduate educational programs, in the educational environment I take the Universidad Veracruzana in such educational level, because in this institution I have developed most of my professional performance, and also because of my thoughts about the responsibility of scholars to keep a permanent search for the improvement of the teaching and research activities, which feed back and make possible the attainment of objectives and targets of any educational program. Also, I describe the relevant methodological aspects of the study, where as central point lies the analysis of the concept of evaluation and the different relations that have been ascribed to it, particularly those associated with the quality and scope of management. Concepts of educational evaluation, its importance and typologies are studied as well as the inclusion of some relevant classical models in order to substantiate the proposal. The reader is carried to evaluation in the field of higher education, outlining some historical matters, the status quo of this in some countries in the world, especially in relation to Institutional Evaluation. Some models representing Mexico's case in functioning, organization, guidelines, and characteristics of higher

education are outlined. Finally, results obtained about evaluation in graduate programs at the Universidad Veracruzana are presented and in the conclusions, the conceptualization of the Model for Institutional Self Evaluation (MAIP), proposed for the Universidad Veracruzana, its metodological design and operationalization; its characteristics and management forms are described.

El problema de investigación

I. Introducción

EL proyecto objeto de esta tesis doctoral, se orientó a la construcción y prueba de un modelo de autoevaluación educativa fundamentado en las dimensiones apropiadas de una Institución de Educación Superior, aplicable particularmente a los Posgrados de la Universidad Veracruzana.

La investigación nace del interés de contribuir a mejorar los modelos de enseñanza que hoy en día prevalecen, y ofrecer a los participantes de los Programas Educativos (PE) una alternativa que les proporcione información pertinente que les permita incorporarse a los procesos de mejora continua, en beneficio de dichos programas.

El trabajo realizado, obedece a la convicción de la autora de que las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente las que ofrecen estudios de posgrado, tienen el compromiso y la obligación de formar y desarrollar egresados con elevados niveles de calidad, capacidad y eficiencia, para que puedan cubrir las necesidades del mercado de trabajo que les corresponda atender y que, asimismo, sean capaces de generar y participar activamente en los procesos de cambio requeridos por el entorno social.

Para que puedan cumplirse tales compromisos y obligaciones, las instituciones educativas deben desarrollar a su vez, la capacidad de autocrítica y de autoevaluación, que habrá de permitirles realizar los ajustes o reorientaciones necesarias tanto a sus planes docentes, como a su estructura académico-administrativa de una manera integral.

La alternativa de la autoevaluación integral ofrece a los actores del proceso educativo la posibilidad de tomar decisiones conjuntas bajo un enfoque sistémico y general, acerca de las innovaciones o los ajustes que sean necesarios en la estructura y funcionamiento institucional, con el objeto de reducir tanto las deficiencias, como las diferencias existentes entre las propuestas iniciales y los resultados obtenidos; de tal forma que el seguimiento y evaluación de la mejora en el programa educativo se realice con base en el conocimiento de los factores o razones que dieron origen a tales deficiencias o diferencias, así como a la revisión de los acuerdos y compromisos grupales a los que hayan llegado con antelación.

La autoevaluación, en este trabajo, no se concibe como la creación de formas de control para sancionar o castigar, o para desarrollar sistemas educativos de-

sarticulados y alejados de la realidad que respondan a peticiones o presiones externas al organismo educativo, sino que se concibe como una acción alternativa coherente de mejora continua, que permite a las instituciones educativas, particularmente de posgrado, perfeccionarse en la medición tanto de sus logros, como de sus errores u omisiones, con el interés siempre de mejorar a través de la participación activa de la comunidad que la integra.

Con el propósito de ubicar al lector de este escrito en el proceso de su realización, el primer capítulo presenta, además de la introducción, los siguientes apartados: planteamiento del problema; objetivos general y particulares; y la metodología desarrollada.

II. Planteamiento del problema

Las Instituciones de Educación Superior constituyen sistemas cuyos elementos técnicos y humanos les permiten relacionarse e interactuar entre sí, ejerciendo una influencia que puede ser positiva o negativa, y que, dependiendo de las circunstancias, impactan a unos y a otros, por lo que su evaluación o autoevaluación resulta de vital importancia para lograr armonizarlos, acción que generalmente representa un complicado proceso de análisis y medición.

La complejidad del objeto de evaluación, ha incidido, por lo general, en la ejecución de acciones equivocadas producto de la falta de perspectiva y de conocimiento sobre la materia, orientándose a revisiones parciales del sistema en un intento de facilitar el proceso evaluatorio, como son: el análisis de la situación que guardan alumnos o profesores o el plan de estudios, entre otros, dejando de lado el enfoque integral-estructural de los componentes del propio sistema.

Adicionalmente a la complejidad del objeto de evaluación, no existe una forma única de evaluación, ni criterios uniformes para llevarla a cabo, debido principalmente a las diferentes percepciones y enfoques de quienes las realizan, incluso en programas de posgrado de una misma institución.

Otro aspecto de este problema radica en el hecho de que algunos de los procesos de evaluación no consideran ni la opinión ni el sentir de la comunidad involucrada en el programa educativo. Los integrantes tienen la capacidad para opinar acerca de los problemas y aspectos positivos o negativos del organismo evaluado en cualquiera de sus niveles, porque los viven y los conocen. En todo caso, es deseable que los métodos de evaluación sean conocidos al menos por el personal que será evaluado, antes de ponerlos en práctica, implicando con ello, el conocimiento de los resultados con un efecto retroalimentador.

Tales consideraciones parecen pasar por desapercibidas en algunos casos por los evaluadores y en otros, por los propios modelos de evaluación, causando confusión y malestar entre los integrantes de los organismos educativos que son evaluados.

En México, los procesos de autoevaluación nacionales permiten a cada organización educativa preparar el terreno para ser evaluada externamente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), organismo reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para llevar a cabo dicha tarea (los procesos de evaluación externa), a través de organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos

y resultados y quienes califican y emiten juicios basados en un conjunto de indicadores desarrollados internacionalmente bajo el patrocinio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y adoptados nacionalmente a iniciativa de los diferentes gobiernos afiliados a esta institución. Tales indicadores se integran en procesos estandarizados que pueden no ser adaptables a todas las instituciones de educación pública, debido especialmente a sus diferencias estructurales en tanto que éstos particularizan el campo de aplicación, pero que coinciden en la estructura de la mayoría de los indicadores que los conforman.

Por otra parte, y debido probablemente a la falta de coherencia interna o a la ausencia de planeación de los procesos de acreditación de los programas educativos en algunas de las Instituciones de Educación Superior, es que las evaluaciones externas tienden a verse minimizadas u obstaculizadas, más por carecerse de una cultura de la autoevaluación de parte de los miembros de las comunidades académico-administrativas, que por falta de interés en realizarlas. En otro sentido, podemos señalar (por experiencia) que existe una gran confusión entre las autoridades de las Instituciones de Educación Superior, para identificar el conjunto de acciones que deben emprenderse en la realización de la actividad evaluativa o autoevaluativa de los programas educativos.

Particularmente en el caso del posgrado nacional, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, señala que se deben cumplir los criterios cuantitativos precisados en su normatividad y establecidos como requisitos previos para el ingreso al Padrón Nacional de Programas de Posgrado, que tiene como objetivos (entre otros): dar certidumbre a la sociedad de la existencia de posgrados de excelencia; impulsar la oferta educativa de programas nacionales de calidad y; orientar a los aspirantes en la elección de programas formativos rigurosos, con un alto nivel académico (CONACYT, 2000, p.1).

El Padrón antes mencionado, resulta importante para cualquier Institución de Educación Superior que quiera ser reconocida como de excelencia, obligándose a cumplir con los indicadores y la normatividad señalada por los organismos responsables de constatar la calidad de las mismas y considerados como los exponentes máximos de la ciencia y la tecnología en nuestro país. Por lo anterior, es necesario que las universidades tomen un papel más proactivo en propuestas de estrategias e indicadores de evaluación. Los criterios señalados, son principalmente cuantitativos con lo que no aseguran las cualidades contextuales que pueda tener el objeto que se evalúa. Adicionalmente, y como consecuencia de la importancia que se da a dichos indicadores, los dirigentes de los programas educativos tienen como principal preocupación alcanzar los niveles que les permitan participar en los programas de acreditación, dejando a un lado lo que debería ser una actividad permanente: la autoevaluación institucional que los llevaría a mejorar gradual pero sistemáticamente las funciones sustantivas, motivo de su creación.

En México, la evaluación externa de las Instituciones de Educación Superior pareciera tener un interés verdadero en el mejoramiento de la educación superior, pero es necesario reflexionar respecto a los resultados y el impacto que ésta pueda tener en la actual perspectiva de gran parte de las IES públicas.

Se puede estar de acuerdo en que los procesos de acreditación realizados por organismos externos (los pares) se realizan con apego a una ética de trabajo respetable, lo que no se cuestiona; pero insistimos en que existe un desfase entre las intenciones de la acreditación que exigen las autoridades educativas y la realidad que viven las IES públicas, sobre todo en lo que corresponde a crear primero las condiciones para asegurar que los procesos evaluatorios cumplan con su cometido. Ya se señaló que uno de los problemas que confrontan las instituciones educativas públicas del sistema educativo nacional, es la carencia de una cultura de la autoevaluación, principio y final de los procesos de mejora y acreditación.

Por lo antes mencionado, en las Instituciones de Educación Superior deberían existir sistemas de autoevaluación de las funciones sustantivas: que sean participativos (que permitan la intervención de la comunidad en la que se lleven a cabo); cualitativos (que en la valoración, principalmente intervenga el criterio de los involucrados en el proceso educativo considerándolo como opinión de expertos¹); cuantitativos (que sean medibles o cuantificables); permanentes (que faciliten la evaluación de manera continua durante la vida de la institución) y cuyo método sistémico (concibiendo a la institución como un sistema), considere el ambiente, el valor agregado durante el proceso de transformación del estudiante, así como los resultados generados. La información resultante del proceso de autoevaluación, debe facilitar la gestión de la acreditación y permitir valorar internamente los logros y deficiencias institucionales para con base en dicha valoración, diseñar e implementar un plan de desarrollo.

En torno a lo anterior y antes de proseguir, es necesario definir lo que se consideró en este documento como: evaluación externa, evaluación integral y autoevaluación. Debe mencionarse que este último concepto, sirvió como soporte para la propuesta que aquí se presenta. Tomando las modalidades de la evaluación señaladas por Víctor Cruz Cardona que dice (1995, p.11):

Evaluación externa es un proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa. La evaluación externa detecta los problemas y dificultades, propone cursos de acción pero no se compromete con la introducción de correctivos.

Evaluación integral es un proceso de autoevaluación, contrastación, comprobación de información sobre un programa y asesoría para su mejoramiento cualitativo, a través de observadores y facilitadores externos. El proceso es integral en la medida en que se aborda el objeto de evaluación en relación con su contexto y con su ámbito de influencia y es de autoevaluación porque en él intervienen personas comprometidas con el programa.

Autoevaluación es un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con el programa. La autoeva-

¹ En este trabajo se consideró al grupo de personas que realizan el proceso autoevaluatorio como expertos en la problemática de la institución. El grupo de expertos, intervino no sólo en lo cualitativo sino también para opinar acerca de la situación de aquellos indicadores que requería ser valorados bajo la Escala tipo Likert y su conceptualización.

luación persigue dos propósitos centrales: 1) identificar los problemas, dificultades, aciertos y logros de un programa. En síntesis, detectar sus fortalezas y debilidades y 2) proponer correctivos y comprometerse con la revisión y ajuste para garantizar un proceso permanente de mejoramiento cualitativo del programa.

Particularmente para los programas educativos, la Universidad Veracruzana (2001, p.14), propone como una de las acciones de su cuarta línea estratégica de desarrollo denominada *el aseguramiento de la calidad y los resultados de los programas académicos*: la acreditación de sus programas, apegándose a las directrices que emanan de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por señalar las más directas. Tales directrices, contienen procedimientos generales para llevar a cabo procesos autoevaluativos de los programas educativos que tienen como propósito determinar la calidad de las Instituciones de Educación Superior que conforman el sistema educativo nacional; por lo que se considera que es indispensable contar con un Modelo de Autoevaluación Integral de Posgrado que permita alcanzar dichos propósitos.

Actualmente y con relación a la evaluación, la Universidad Veracruzana realiza en el interior de su estructura organizativa, algunos procesos evaluatorios que tienen finalidades particulares, como por ejemplo: la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las experiencias educativas (evaluaciones de cursos), la valoración de académicos con el Programa de Estímulos al Desempeño Académico y la evaluación de los aspirantes a ingresar a nuestra máxima casa de estudios. Sin embargo, en los programas de posgrado a pesar de que se mencionaban acciones evaluatorias de algunos aspectos específicos como por ejemplo, de resultados de las experiencias educativas o de la opinión de estudiantes acerca de algunos elementos de las mismas, también se observó la carencia de un modelo de autoevaluación integral, con las repercusiones que esto implicaba como la falta de información objetiva para la toma de decisiones que permitiera mejorar el desarrollo de los programas y lograr la calidad buscada en el ámbito nacional.

Ante esta situación, surgieron por parte de la autora de este trabajo, algunos cuestionamientos como: ¿Existe en la Universidad Veracruzana un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado? ¿El personal académico de los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana se encuentra interesado en participar en procesos autoevaluatorios? ¿Cuáles deberían ser las dimensiones de un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana? ¿Cuáles deberían ser los indicadores de las dimensiones de un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana? ¿Cuáles deberían de ser las características de las escalas de medición para los indicadores y dimensiones de un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana?.

Con estas preguntas en mente, se diseñaron los objetivos general y particulares, así como la metodología utilizada en el desarrollo del proyecto, los cuales se describen en los siguientes párrafos.

III. Objetivos

III.1 Generales

1. Conocer las dimensiones de un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.
2. Diseñar un Modelo de Autoevaluación Institucional para los Programas de Posgrado acorde a las dimensiones identificadas.
3. Realizar una prueba piloto de la dimensión Alumnos en un Programa de Posgrado de la Universidad Veracruzana.

III.2 Particulares

Primera Fase del Estudio: Diagnóstico

1. Conocer si existía un modelo de autoevaluación integral para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.
2. Determinar el interés por parte de los académicos de los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana en participar en procesos de autoevaluación.

Segunda Fase del Estudio: Diseño del modelo

3. Conocer los indicadores de las dimensiones de un modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.
4. Determinar las características de las escalas de medición para los indicadores y dimensiones.

Tercera Fase del Estudio: Aplicación y ajuste del modelo

5. Aplicar una prueba piloto de la primera dimensión *Alumnos* en un programa de posgrado de la Universidad Veracruzana.
6. Retroalimentar y realizar los ajustes pertinentes del modelo de autoevaluación propuesto.

IV. Hipótesis

El diseño de un Modelo de Autoevaluación Institucional para los Programas de Posgrado sustentado en las dimensiones: alumnos; investigación, administración de la institución y mercado laboral proveerá la información para facilitar la toma de decisiones institucional.

V. Metodología

V.1 Tipo de estudio

La investigación se desarrolló utilizando un enfoque mixto sustentado metodológicamente con la investigación-acción ya que los problemas de la práctica real se abordaron mediante procedimientos rigurosos de análisis y trabajo colaborativo con un sentido democrático en la toma de decisiones y como señalan Kemmis y McTaggart la investigación-acción es: *“Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como de la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”* (Axpe, 2005, p. 164). Evaluativa, al considerar el análisis crítico de los factores

involucrados en los sistemas de evaluación formales. Propositiva, al presentar la propuesta de un modelo integral de autoevaluación para el posgrado; y de Campo, porque se llevó a cabo en un programa de posgrado en funcionamiento de la Universidad Veracruzana.

V.2 Procedimiento metodológico

El trabajo se desarrolló a través de tres fases relacionadas directamente con los objetivos específicos del proyecto: 1) Estudio diagnóstico; 2) Diseño del modelo y; 3) Aplicación y ajuste del modelo. En los siguientes párrafos se describe cada una de ellas.

V.2.1 Primera Fase del Estudio: Diagnóstico

En la primera fase del proyecto, se llevó a cabo un estudio diagnóstico a través de encuesta aplicada mediante cuestionarios dirigidos a las autoridades de los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana; y a una muestra por conveniencia del personal académico de dichos programas.

Población, lugar y tiempo

Población: Autoridades universitarias de 49 programas de posgrado de la Universidad Veracruzana y 323 académicos de dichos programas, vigentes a septiembre de 2002.

Muestra: once directores y coordinadores y cincuenta y un académicos seleccionados aleatoriamente de la población (ver capítulo 5).

Lugar: Las autoridades entrevistadas, representaron a seis Institutos de Investigación y dos dependencias académicas con presencia en las cinco zonas geográficas o *campus* de la Universidad Veracruzana y en los tres niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Los académicos entrevistados, correspondieron a quince programas de posgrado, en los tres niveles y en los cinco *campus* de la Universidad Veracruzana.

Tiempo: el estudio se llevó a cabo de febrero a noviembre del año 2002.

Instrumentos de recopilación

Se elaboraron tres cuestionarios para ser aplicados a: directores, coordinadores y académicos (Anexo 2).

Resultados

La descripción detallada del estudio diagnóstico y los resultados, se presentan en el capítulo 5 de esta tesis, pero brevemente se puede señalar que permitió determinar:

1. En el momento del estudio (año 2002), al interior de los Programas de Posgrado (PP) no existía en la Universidad Veracruzana ningún modelo de autoevaluación institucional integral.
2. La mayor parte del personal académico encuestado (71%), dijo estar interesado en colaborar en procesos de autoevaluación si se les hacía partícipes de los mismos.

V.2.2 Segunda Fase del Estudio: Diseño del modelo

En esta segunda fase, se identificaron las características del modelo de autoevaluación, particularmente las dimensiones, los indicadores, la conceptualización de cada uno de ellos, así como su escala de medición. Cabe mencionar que en esta fase, se aplicó una técnica Delphi² para trabajo en equipo por un grupo de expertos con la finalidad de definir los indicadores mediante análisis cualitativo. Posteriormente se estructuró una metodología de evaluación por puntos para dar forma a las escalas de medición.

De acuerdo con Susana Lorenzo (2006, p. 2) normalmente las técnicas de investigación cualitativa se agrupan en dos grandes bloques, en función de la utilidad más habitual de las técnicas. El primero agruparía aquellas técnicas que permiten el análisis de diversos tipos de información y cuyo objetivo principal es la comprensión de una realidad a partir de diferentes perspectivas, como serían el análisis de contenido o los diagramas de causa-efecto. El segundo reúne las denominadas “técnicas de consenso” con las que se busca analizar una realidad alcanzando acuerdos en temas de interés sobre los que no se dispone de información concluyente, cuándo es difícil de obtener, cuándo es necesario adoptar decisiones o determinar probables cursos de acción. Ejemplo de este tipo de enfoque es la técnica Delphi. En nuestro caso, la técnica usada concuerda con las características descritas por la autora en el segundo grupo ya que en todo momento, se buscó el consenso de expertos de reconocido prestigio, con conocimientos amplios de los temas que se abordaron, informados y con experiencia acerca de los procesos que se llevaban a cabo.

Población, lugar y tiempo

Población: Para el diseño del modelo de autoevaluación integral se contó con un grupo de expertos interdisciplinario y una Comisión de Autoevaluación constituida por tres profesores-investigadores (uno de ellos de la UNAM) y la tesista.

Los criterios de inclusión de los profesores consideraron que tuvieran:

- a) el grado de maestría y/o doctorado en cualquier campo de conocimiento.
- b) con diez o más años de experiencia como docentes.
- c) vinculados con procesos de evaluación de programas de posgrado.

Criterios de exclusión:

Todo aquel que no deseara participar en el proceso.

El grupo de expertos se conformó por 25 investigadores de tiempo completo integrantes de la Honorable Junta Académica³.

Lugar: Universidad Veracruzana en el estado de Veracruz.

Tiempo: Enero de 2003 a Julio de 2004.

² Linston y Turoff (Linston, 2002, p. 3) definen la técnica Delphi como un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo.

³ Organismo que de acuerdo con la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, es la autoridad máxima de cada Facultad o Instituto.

Dimensiones y su escala de medición

Las primeras acciones de la Comisión, se orientaron a revisar la literatura relevante acerca de los modelos y guías de autoevaluación nacionales e internacionales existentes, con la finalidad de conocer antecedentes de las dimensiones asociadas a procesos autoevaluativos.

Posteriormente, la Comisión realizó una consulta al grupo de expertos con la finalidad de conocer su opinión acerca de las dimensiones que deberían de integrar el sistema de autoevaluación institucional. La forma de llevar a cabo dicha consulta, fue en fases: la primera, consistió en obtener mediante entrevista personal la opinión de cada experto acerca de las dimensiones que deberían ser consideradas en un modelo de autoevaluación integral así como la conceptualización que tenía de cada una de ellas.

Con esta información, en una segunda fase, la Comisión realizó un proceso de análisis y síntesis cuyo resultado fue la integración de una lista de las diferentes dimensiones que fueron mencionadas por los expertos acompañadas del concepto general asociado a cada una de ellas. En la tercera fase, la Comisión acudió nuevamente a los expertos con la finalidad de que seleccionaran y distribuyeran un 100% entre las dimensiones del listado que en su opinión eran las más relevantes e importantes para integrar el modelo de autoevaluación. Por último, con los porcentajes asignados se obtuvo el promedio porcentual para cada dimensión.

El resultado general de la consulta efectuada, se describe en la tabla No. 1. Dimensiones e indicadores del modelo en la columna denominada: *dimensión*.

Indicadores y su escala de medición

Una vez definidas las dimensiones del modelo por los expertos, fue necesario determinar los indicadores que las conformarían. En este caso, la Comisión trabajó con decisiones en consenso a través de reuniones periódicas en las cuales se establecieron como temas a tratar cada una de las dimensiones del modelo, las cuales con base en su conceptualización fueron analizadas y el grupo aportó las propuestas de los indicadores que en su opinión fueron los más importantes. El resultado de este trabajo se muestra en la tabla No. 1 en la columna denominada: *Indicadores*.

Posteriormente, fue necesario definir las escalas de medición para cada indicador. En este caso, el grupo decidió de manera conjunta y mediante discusiones dirigidas, usar una escala tipo Likert de seis puntos⁴ asociados con los criterios de: insuficiente, suficiente, regular, bueno, muy bueno y excelente. Dichos criterios fueron explicitados mediante una descripción de las características a cumplir para asignar el criterio y posteriormente cuantificarlo con valores que van del 0 al 5. De esta manera, el mayor valor se asoció al criterio de excelente, es decir 5 puntos y el menor al de insuficiente, es decir, cero puntos, con la finalidad de mantener el mayor puntaje para las mejores valoraciones.

En el anexo 1, se presentan las tablas resultantes del proceso antes descrito.

⁴ Los expertos decidieron seis puntos para evitar la tendencia central y la indulgencia que generalmente se presentan con escalas de tres y de cinco puntos.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del modelo

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADORES
<p>MODELO DE AUTOEVALUACIÓN</p> <p>Proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con el programa y cuyas acciones permanentes son establecidas para señalar aciertos, carencias y deficiencias de la institución para el logro de la mejora continua.</p>	<p>ALUMNOS: Aspectos atribuibles directamente a los estudiantes con matrícula en el Programa de Posgrado que lo diferencien de otros alumnos de posgrado y aseguren su calidad. (10%)</p>	1.1. Procedencia 1.2. Admisión 1.3. Reconocimientos 1.4. Experiencia 1.5. Desempeño
	<p>PROFESORES: producción académica y características individuales de formación profesional de los profesores. (16%)</p>	2.1. Experiencia 2.2. Colaboración 2.3. Productividad académica 2.4. Dedicación 2.5. Reconocimientos 2.6. Publicaciones 2.7. Grado académico 2.8. Formación
	<p>PLAN DE ESTUDIOS: características propias del currículo del programa de posgrado que permitan asegurar su excelencia. (14%)</p>	3.1. Fundamentación 3.2. Programas 3.3. Estrategias 3.4. Actualización 3.5. Reglamentación 3.6. Plan de operación 3.7. Recursos 3.8. Evaluación
	<p>EGRESADOS: impacto social del egresado con relación a su ámbito laboral y generado por su formación académica de posgrado. (15%)</p>	4.1. Desempeño 4.2. Permanencia 4.3. Eficiencia terminal 4.4. Reconocimientos 4.5. Perfil
	<p>INVESTIGACIÓN: productos del trabajo de investigación que incidan en el desarrollo del entorno institucional. (16%)</p>	5.1. Líneas de investigación 5.2. Proyectos 5.3. Financiamiento 5.4. Colaboración 5.5. Productos 5.6. Plan de operación 5.7. Recursos 5.8. Reglamentación
	<p>DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN: actividades realizadas para dar a conocer los resultados del trabajo académico y de investigación así como acciones de vinculación. (8%)</p>	6.1. Relaciones 6.2. Apoyos sociales 6.3. Intercambios 6.4. Medios de difusión 6.5. Plan de operación
	<p>ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN: elementos del proceso administrativo inherentes al establecimiento de un clima organizacional acorde con la excelencia de una institución de investigación y estudios superiores. (15.5%)</p>	7.1. Planeación 7.2. Organización 7.3. Integración 7.4. Dirección 7.5. Control 7.6. Recursos
	<p>ENTORNO INSTITUCIONAL: imagen y prestigio institucional a través de presencia profesional y social de los egresados del programa. (5.5%)</p>	8.1. Seguimiento de egresados 8.2. Prestigio

Fuente: elaboración propia con base en la opinión del Grupo de Expertos.

Considerando que los indicadores usan escalas de calificación continuas, al ser promediados podían obtener valores diversos, por lo que se diseñó una tabla que permitiera al evaluador, decidir acerca del criterio cualitativo a utilizar de acuerdo con el rango de calificación en el que se encontrara. La tabla 2 muestra dichas escalas y los criterios asociados a cada una de ellas.

Tabla 2. Rangos de calificación de los criterios cualitativos para cada indicador

Rangos de calificación	Criterio
0 a 0.5	Insuficiente
Mayor de 0.5 a 1.5	Suficiente
Mayor de 1.5 a 2.5	Regular
Mayor de 2.5 a 3.5	Bueno
Mayor de 3.5 a 4.5	Muy bueno
Mayor de 4.5 a 5	Excelente

Fuente: elaboración propia con base en la opinión del Grupo de Expertos.

Metodología de la evaluación

Para determinar la metodología de evaluación del modelo, la Comisión de Auto-evaluación, estructuró un sistema de evaluación por puntos para dar forma a las escalas de medición de los indicadores y las dimensiones. El proceso, mediante decisiones en consenso se describe en los siguientes párrafos.

1. Se decidió utilizar 100 puntos para la evaluación total del modelo, esto es, para las dimensiones seleccionadas y ponderadas porcentualmente por el Grupo de Expertos.
2. Se decidió establecer un sistema de puntos asociados al valor porcentual determinado por el Grupo de Expertos para cada dimensión. De tal modo que, cuando a una dimensión le asignaron 10% de ponderación, en la escala de puntos le correspondieron 10.
3. Con el objetivo de igualar la valoración de los indicadores, se decidió distribuir los puntos de las dimensiones de manera uniforme entre el número de indicadores que la conformaran. Por ejemplo si la dimensión estaba integrada por cinco indicadores y tenía 10 puntos, entonces cada indicador recibiría dos puntos.
4. Se decidió que la calificación de una dimensión sería la suma de los puntos de los indicadores que la conforman.
5. Para establecer la correspondencia entre las calificaciones de los indicadores y los puntos otorgados por la dimensión se usó la fórmula de distancia entre dos puntos que se describe a continuación.

$$\text{La fórmula usada fue: } x = \frac{x_1 - x_2}{y_1 - y_2} (y - y_2) + x_2$$

Donde:

x es el valor de la dimensión para un indicador que se busca

x_1 es el menor valor de la dimensión para un indicador

x_2 es el mayor valor de la dimensión para un indicador

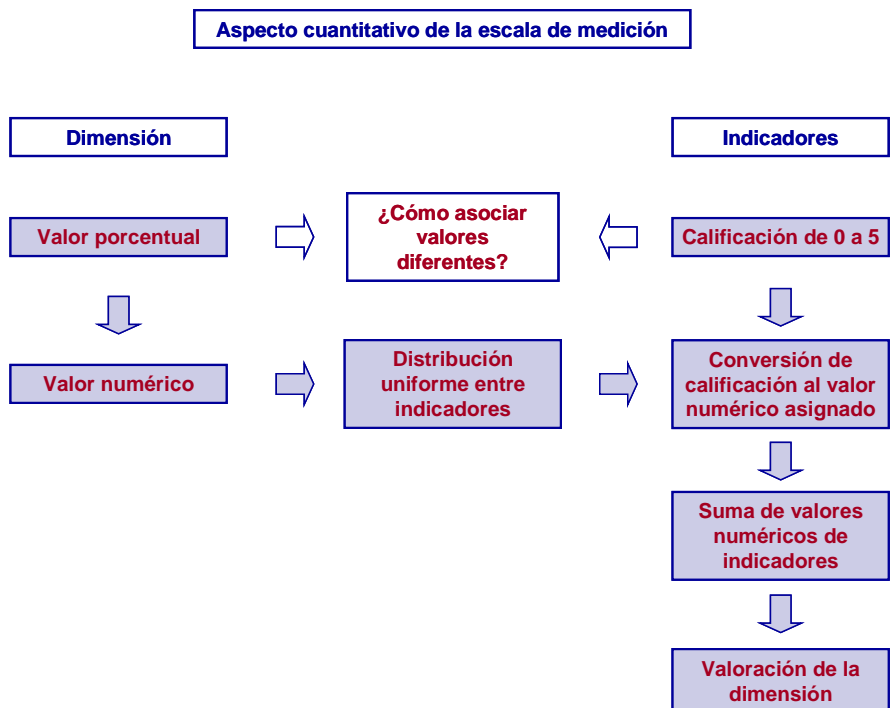
y_1 es el menor valor del indicador en su escala

y_2 es el mayor valor del indicador en su escala

y es el valor del indicador que se obtuvo en la valoración

Una descripción gráfica del proceso cuantitativo antes descrito se muestra en la siguiente figura.

Figura 1. Proceso de valoración



Fuente: elaboración propia con base en la opinión del Grupo de Expertos.

Resultados

En esta fase del proyecto los resultados más significativos se refieren tanto a la definición de las características generales del modelo incluyendo las dimensiones, indicadores y escalas de medición seleccionados por expertos involucrados en el funcionamiento de programas de posgrado y cuya participación fue sumamente importante para lograr la conceptualización del modelo.

Otro resultado relevante, se refiere a la estructuración de la metodología de evaluación por puntos obtenida no sólo a través de consenso sino también por el trabajo en equipo desarrollado por los integrantes de la Comisión de Autoevaluación emanada del grupo de expertos.

V.2.3 Tercera Fase del Estudio: Aplicación y ajuste del modelo

Concluido el diseño conceptual del modelo, y con el interés de comprobar el funcionamiento y aplicabilidad del mismo con datos reales que permitieran observar, reflexionar y retroalimentar su operación, a fin de efectuar los ajustes necesarios para su mejoramiento (investigación-acción), el grupo decidió implementarlo a manera de prueba en un programa de posgrado de la Universidad Veracruzana. Se optó entonces, como viable el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (I.I.E.S.C.A.) debido a que presentaba las siguientes características:

1. La facilidad del acceso a la información.
2. Se tenían vigentes dos programas educativos de maestría.
3. Uno de sus programas educativos se encuentra localizado no sólo en la ciudad de Xalapa sino también en Veracruz.
4. Uno de los dos programas de maestría antes mencionados, fue modificado y aprobado en el año 2000 y puesto en funcionamiento bajo los lineamientos del Consejo Consultivo de Posgrado⁵ de la Universidad Veracruzana.
5. Es uno de los programas de posgrado con mayor antigüedad (30 años) en la Universidad Veracruzana.

La dimensión seleccionada para la prueba fue la de *Alumnos*. Es conveniente mencionar que para facilitar el procesamiento y evaluación de la información, se usó el software Excel en una primera prueba ya que posteriormente se diseñó un sistema de información automatizado específico para el modelo.

Población, lugar y tiempo

Población: Actores del Programa de Maestría en Ciencias Administrativas del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de la Universidad Veracruzana. 30 académicos de los cuales 4 cuentan con el grado de doctor, 25 con el de maestría y solamente uno con el grado de licenciatura. Estudiantes (21) y egresados (98) del Plan de Estudios 2000 de la Maestría en Ciencias Administrativas. Dos funcionarios: el Director de la Institución y un Coordinador del Programa.

Lugar: Universidad Veracruzana *campus* Xalapa en el estado de Veracruz.

Tiempo: Agosto de 2004 a Marzo 2006.

Instrumentos de recopilación

Se elaboraron cédulas con sus respectivos instructivos de llenado (Anexo 4) y se aplicaron a los diferentes actores del programa educativo evaluado.

Resultados

La realización de la prueba piloto fue sumamente importante ya que fue necesario realizar un proceso en forma de espiral cuyos círculos auto reflexivos permitieron mejorar cada vez más los componentes del modelo como: los instrumentos de recopilación de información; la conceptualización y descripción de los indicadores del modelo; las escalas de medición y la estructura del sistema de evaluación por puntos, entre otros aspectos.

Particularmente, la prueba de los indicadores de la dimensión *Alumnos* permitió determinar para todas las dimensiones del modelo: las fuentes de la información a utilizar y las características de los instrumentos de recopilación de información de sus instructivos de uso (Anexo 4); y de los reportes del modelo.

⁵ Cuerpo colegiado consultor para los asuntos relacionados con estudios de posgrado integrado por 23 profesores-investigadores con experiencia en posgrado y reconocida trayectoria profesional.

Por último, a partir de los resultados de la prueba piloto se formuló un Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana y se estimuló la participación de los Académicos.

VI. Conclusiones

De manera general se ha abordado el *Problema de Investigación* queriendo destacar no sólo la necesidad de conocer las dimensiones e indicadores que deben ser considerados en un Modelo de Autoevaluación para los programas educativos de posgrado de la Universidad Veracruzana, sino también señalar lo que a juicio de la autora constituyen algunos de los problemas fundamentales que inciden en los procesos evaluatorios que actualmente se vienen realizando en las Instituciones de Educación Superior.

Tal parece que los procesos de evaluación oficiales, omiten que no ha habido el mismo interés por desarrollar la cultura de la autoevaluación en todas las IES de nuestro país como premisa del cambio deseado, dando paso a la evaluación externa, misma que generalmente provoca reacciones no deseables y que resulta discriminatoria para aquellas entidades que no disponen de manera inmediata de los recursos necesarios para dar cumplimiento a los indicadores que se proponen para ser consideradas dentro del Padrón de Excelencia deseable.

Los resultados de las evaluaciones, deberían ser -a sabiendas de las limitaciones-, una forma de apreciación y control para dirigir acciones de apoyo para que las instituciones logren su inclusión y no su exclusión de los niveles tan deseados de calidad en la educación.

El sustento de esta afirmación es que el control como una de las fases del proceso administrativo, implica contar con información que permita conocer los logros alcanzados por las organizaciones, pero también, detectar las deficiencias y desviaciones de éstos con lo establecido en los planes. El objetivo de esta función administrativa no debe ser castigar sino analizar las alternativas disponibles para mejorar con base en la reflexión, compromiso y profesionalidad. Por ello, la evaluación debe diseñarse con rigor, integralidad y simplicidad a fin de ofrecer información significativa para el hecho evaluativo.

La información es uno de los principales recursos de poder en las sociedades contemporáneas, la producción y difusión de información relevante y oportuna acerca del desempeño de un sistema educativo es una manera de generar las condiciones necesarias para favorecer la participación y compromiso con la educación por parte del conjunto de los actores involucrados en ella. Implica además, apostar a incrementar la capacidad de aprendizaje del propio sistema en todos sus niveles: capacidad para saber qué está sucediendo, para innovar y desarrollar estrategias alternativas, y para evaluar permanente y sistemáticamente sus resultados (Torazos, 1997).

Por tanto, en este documento se destaca la importancia de formular las políticas y crear las condiciones necesarias que posibiliten, a partir de sus experiencias y/o prácticas académicas diarias a los actores (profesores-investigadores, alumnos, autoridades y personal administrativo) del propio sistema educativo (autoeva-

luación), a generar los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad del desempeño institucional.

El interés de este proyecto normado por la investigación-acción, fue precisamente conocer las dimensiones e indicadores para el diseño de un modelo de autoevaluación que, soportado en la participación de los integrantes de un organismo educativo de posgrado y de un sistema automatizado que genere información rápida, veraz y oportuna –características de valor de la información-, permitiera a los actores del proceso educativo involucrarse y comprometerse con la mejora del mismo, buscando siempre la excelencia en el desarrollo institucional.

Para terminar, es interesante mencionar la reflexión de Miguel López Mojarro (2002, p. 56) que dice: “Es frecuente encontrar en los centros acontecimientos que no se han desarrollado, acuerdos que no se han cumplido, planes que no se han ejecutado, sin que se establezcan mecanismos que permitan un seguimiento de los mismos. Estos hechos perjudican al centro, al equipo directivo y a los propios responsables del incumplimiento. Además, generan desmotivación y justifican futuras inhibiciones”. Lo señalado por el autor, suele ser, al menos en el entorno de la Universidad Veracruzana, una situación que se presenta con demasiada frecuencia y que la mayoría de las veces a pesar de las buenas intenciones de algunos de los participantes en el proceso educativo, originan desaliento y desinterés por realizar acciones de mejora. De aquí la importancia y necesidad de contar con un Modelo de Autoevaluación Institucional de Posgrado (M.A.I.P.) en la Universidad Veracruzana soportado en un sistema electrónico que genere información para conocer la realidad y transformarla; propuesta resultado del proceso metodológico descrito en este apartado del documento y cuyas características específicas se refieren en el capítulo seis de esta tesis doctoral.

La evaluación. Importancia y relaciones

I. Introducción

La práctica del mejoramiento de las actividades del hombre se remonta a épocas anteriores al nacimiento de Cristo, tiempos en los que se castigaba a los responsables de realizar obras o productos de mala calidad. Los fenicios, por ejemplo, utilizaban un programa de acción correctiva para asegurar la calidad con el objeto de eliminar la repetición de errores; los inspectores, simplemente cortaban la mano de la persona responsable de la calidad insatisfactoria (Espinoza, 2004, p.1).

Durante la Edad Media, la importancia de productos de calidad aseguraba la reputación de los mercaderes (de la seda o porcelana China, por ejemplo), y por tanto, la percepción de mejores ingresos. Sin embargo, la responsabilidad de la verificación del producto era del artesano.

Con el advenimiento de la era industrial, la producción masiva orientó la revisión hacia el mejoramiento de los procesos productivos (más que al producto) de acuerdo con estándares establecidos previamente por los productores, de tal forma que el producto simplemente se aceptaba o rechazaba, sometiendo éstos últimos a un reproceso o eliminación. La calidad, en este caso, se asociaba a la cadena de producción y a la corrección de errores después de haberlos cometido; compitiendo en la mayoría de los casos con otras prioridades empresariales y sin poner atención en el bienestar de la fuerza que los generaba o la de los consumidores o usuarios (Ganser, 2003, p.4).

En la década de los 50's, tiene lugar el desarrollo y aplicación de técnicas estadísticas para disminuir los costos de inspección. Con este enfoque estadístico, se logró extender el concepto de calidad a todo el proceso de producción, lográndose mejoras significativas en términos de calidad, reducción de costos y de productividad. Las ventajas que ofrecía el control estadístico permitieron ampliar su aplicación a otras áreas de la organización; sin embargo, se advirtió que si bien este método mejoraba sustancialmente los resultados de la empresa, era insuficiente para enfrentar la creciente competitividad.

En la actualidad, la globalización ha dado lugar a mercados cada vez más agresivos y competitivos desde el punto de vista comercial, en donde los consumidores y usuarios son el referente que determina la calidad, lo que obliga a los empresarios a generar y vender mejores productos que los ofertados por competidores nacionales e internacionales. Esta situación ha dado lugar a la definición, formalización y adopción de nuevos conceptos como el de calidad total y excelen-

cia, diferentes a los que anteriormente prevalecían. Los conceptos ahora aceptados, consideran desde el diseño hasta la entrega del producto al consumidor final, lo que implica una nueva filosofía empresarial de trabajo, que incide tanto en las acciones de manufactura, como en las administrativas y comerciales, así como en el servicio y la postventa.

En el ámbito administrativo, particularmente en las funciones de control y planeación, la evaluación es un medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, su grado de avance, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información resultante del proceso evaluativo constituya una de las bases para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias que orienten la evolución de las organizaciones (Cano, 2001, p.109).

En este segundo capítulo de tesis doctoral, interesa presentar algunas consideraciones acerca del concepto de evaluación, se destaca su relación con la calidad y la administración, concentrando la atención en algunos cuestionamientos y dudas que surgieron al inicio del estudio y que se tratan de responder como son: ¿Qué es evaluación? ¿Por qué es importante? ¿Qué es lo que se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Quién debe evaluar?

II. El concepto de evaluación

La idea que comúnmente se tiene acerca de la evaluación es que constituye una actividad reservada sólo para expertos y que consiste en *valorar algo* de acuerdo a determinados estándares. En cierto modo, la evaluación constituye un hecho consciente de hacer apreciaciones acerca del estado de cosas que guarda el desarrollo o desempeño de personas o de actividades, de acuerdo a la experiencia o en concordancia con la interpretación de ciertas medidas o parámetros.

Con la finalidad de aclarar un poco acerca del tema, a continuación, se presentan algunos conceptos de evaluación propuestos por diversos estudiosos del tema:

La evaluación es un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto (Stufflebeam, 1987, p. 67).

La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que emprendemos. La evaluación es en los proyectos lo que el color es en las cosas que lo contienen (Guzmán, 1991, p. 19).

Se puede definir a la evaluación como el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones (Colomba, 2002, p.2).

Evaluar es (López, 2002, p.22)

- ❖ *Conocer con la intención de mejorar.*
- ❖ *Conocer los hechos y los factores que los condicionan.*
- ❖ *Conocer de manera sistemática.*

El autor (López, 2002, p.21), destaca al conocimiento como apoyo básico para el desarrollo conceptual de la evaluación, y subraya:

- ❖ *El conocimiento es recurso esencial para los planes de mejora.*
- ❖ *El conocimiento debe ser resultado de un sistemático análisis de la realidad, más allá de una subjetiva y personal percepción.*

De acuerdo con Medina (Cardona, 1994, p. 20), la evaluación es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. Es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo.

La evaluación es el proceso mediante el cual se emite una serie de juicios sobre la base de cierta información recibida; la medición es el proceso que proporciona tal información... y que podríamos ubicarla en un lugar subordinado y como sirviendo a los propósitos de la evaluación. (Hanitchack, 1971, p. 27).

La evaluación es un proceso integral que permite valorar los resultados obtenidos en términos de los objetivos establecidos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes. Esto implica la obtención de información que permitan la elaboración de juicios válidos acerca del alcance de determinado objetivo, de la eficiencia de un método, etcétera. Para la obtención de esa información la evaluación utiliza la medición, la cual garantiza datos más válidos y confiables en los cuales fundamentar los juicios. (Cano, 2001, p. 102)

En las referencias antes señaladas, se menciona reiterativamente la relación de la evaluación con la medición, por lo que es conveniente aclarar las diferencias existentes entre cada uno de estos dos conceptos.

Cardona (Cardona, 1994 p. 75) señala que medir es fundamentalmente la acción de comparar una magnitud con su unidad, proporciona una información que habrá de enjuiciarse (valorarse) en función de un/os criterio/s.

Morales (Cano, 2001, p. 101) expresa que la medición es la expresión objetiva y cuantitativa de un rasgo y sólo se transforma en elemento de evaluación en cuanto se le relaciona con otras mediciones del sujeto y se le valora como una totalidad.

La medición es sólo "un dato" que se comprende en función de un contexto que es la situación humana de cada alumno, el nivel del grupo, el tipo de institución, el ámbito socio-económico de la comunidad a la que pertenece la escuela, etcétera. (Cano, 2001, p. 102).

Cardona Andujar (Cardona, 1994, p. 57) señala que la medida es un elemento imprescindible para la evaluación y presenta en su escrito las diferencias entre evaluación y medición las cuales se muestran en la tabla 3.

Se puede decir entonces que la evaluación es mucho más amplia en su concepto que la medición. Es más compleja, debido a que supone la interrelación de diversos factores, entre los cuales se encuentra la medida misma, la cual por si sola no quiere decir nada, para que tenga verdadero sentido hay que interpretarla, y en esta interpretación es en lo que consiste una parte importante de la evaluación y del valor agregado a la medida.

Tabla 3. Diferencias entre evaluación y medición

MEDICIÓN	EVALUACIÓN
Es un juicio de valor absoluto.	Es un juicio de valor relativo.
Es un momento estanco, no procesual.	Equivale a un proceder dinámico.
Esta subsumida en la evaluación.	Subsume la medición, teniendo más extensión.
La medición no implica evaluación.	Evaluar implica entre otras cosas medir.
Constituye solo un medio para valorar.	La evaluación es la misma valoración.
Es simplemente una obtención de datos.	Compara datos con unos resultados previstos.

Fuente: Tomado de Cardona Andújar, José (1994). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Sanz y Torres. España p. 57.

Evaluar por tanto, no es lo mismo que medir, es interpretar la medida pero para interpretarla se requiere de objetividad como una característica necesaria a fin de reducir la subjetividad que puede ser generada por el juicio humano. Las diversas posibilidades de decisión a las que se enfrentan los actores de la evaluación, deben juzgarse en función de algunos aspectos básicos, y en cualquier problema de decisión (o de grupos de decisiones similares) es importante emplear la misma base para todas o especificar claramente cuando se variarán. De aquí, la importancia de establecer desde un principio, criterios o normas para la evaluación.

Clifton Chadwick (Cano, 2001, p. 104) sugiere cuatro posibles bases de comparación:

- a) *La comparación con hechos o con desempeño previo* en la que el progreso de una persona, programa o componente se compara con su propio desempeño en un momento anterior. En esta comparación están implícitas preguntas tales como: ¿cuán competentes fuimos el año pasado?, ¿qué logró este programa el mes pasado?, ¿cómo se compara el desempeño de hoy con el de ayer?
- b) *La comparación con otras entidades similares* propone que el progreso de una persona, programa o componente comparado con el progreso de otras entidades u organismos de características similares. En esta comparación están implícitas interrogantes como: ¿este programa es mejor que aquél?, ¿cuál de estos programas es el más eficaz en función de costos?, ¿cuál de estos alumnos rindió la mejor prueba?
- c) *La comparación con objetivos establecidos* plantea que el progreso de personas, programas, componentes, etcétera, se compara con objetivos que han sido previamente establecidos. En esta clase de comparación están implícitos cuestionamientos tales como: ¿qué resultados está dando el programa en función de sus objetivos?, ¿este programa de mejoramiento cumple sus propósitos?, ¿el alumno logró el criterio preestablecido?
- d) *La comparación con una situación ideal* formula que el progreso de la persona, componente, programa, etcétera, se compara con el ideal dado o el caso hipotético. En esta clase de comparación están implícitas preguntas como: ¿es este programa realmente ideal?, ¿alcanza esta institución educativa los ideales establecidos para la acreditación?, ¿estamos realmente actuando de acuerdo con nuestros ideales?

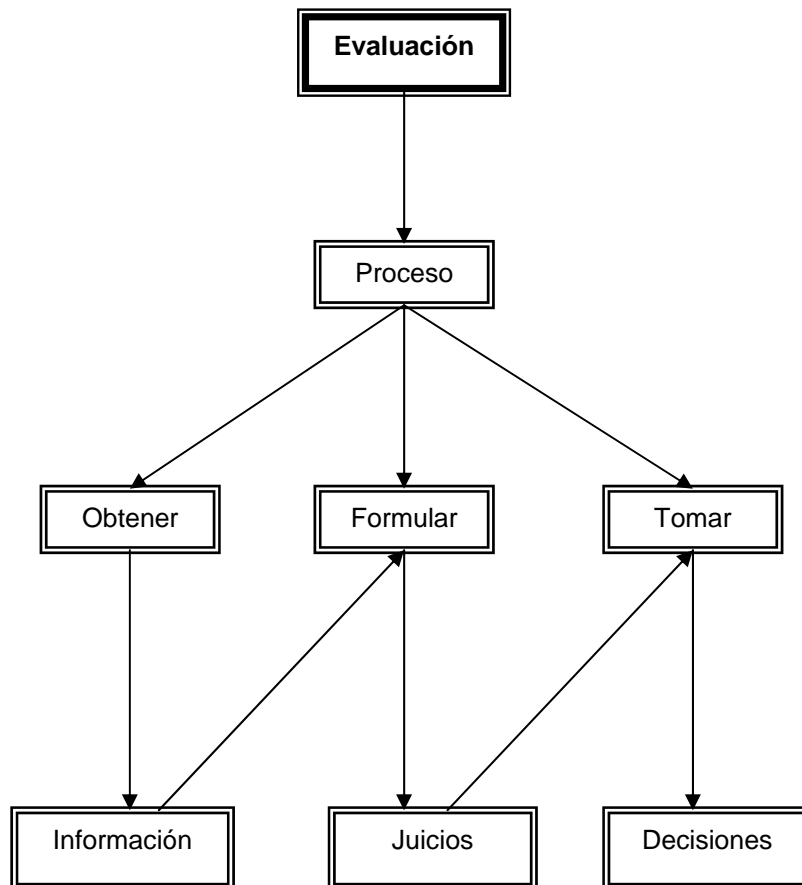
Es importante subrayar que la base de comparación debe aclararse y definirse por los involucrados al inicio del proceso evaluatorio y debe manifestarse por escrito en el informe de la evaluación.

En la figura 2, se muestran gráficamente las relaciones del concepto de evaluación el cual inicia su descripción con la identificación del proceso que integra como primera premisa la obtención de información a través de la cual se formulan juicios que permiten tomar decisiones. Estas decisiones, generalmente tienen la finalidad de mejorar, ajustar, reformular o replantear el objeto o sujeto de la evaluación.

La siguiente figura describe los elementos más representativos del proceso de evaluación, al que, sin embargo, la autora de este trabajo agregaría algunas consideraciones relevantes al mismo:

1. Debe ser un estudio sistemático
2. Debe ser un estudio planificado.
3. Debe ser un estudio permanente, por lo que requiere retroalimentación.
4. Su finalidad es mejorar.
5. Su importancia se encuentra implícita para cualquier proyecto.
6. El conocimiento es la base del proceso.
7. Involucra decisiones futuras de cambio.
8. La importancia del liderazgo para el éxito del proceso.
9. La participación de los involucrados o interesados.
10. El seguimiento de las propuestas generadas en el proceso deben ser consideradas como parte de él.

Figura 2. Concepto de evaluación



Fuente: Santiago Castillo. Curso: Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Xalapa, Veracruz, México. Mayo 1995. Tomado de: Cano 2001, p. 105

III. Evaluación y calidad

Tiana Ferrer (Tiana, 1997, p. 6) señala que la evaluación puede tener varias aportaciones destacadas:

1. Sensibilizar a una comunidad acerca de la existencia de determinados problemas o de las características que los mismos presentan en un momento dado.
2. Movilizar la conciencia social en torno a ciertos asuntos de interés general.
3. Poner de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques por más extendidas y arraigadas que se encuentren.
4. Arrojar luz acerca del impacto real de determinadas actuaciones o políticas más allá de la propaganda difundida sobre las mismas.

A estos cuatro puntos la autora, sumaría:

5. Obtener información para mejorar el desempeño y la productividad, ya que una evaluación que no concluya tomando cuerpo en propuestas de mejora, con su correspondiente proceso de seguimiento de las mismas, se convierte simplemente en un ejercicio burocrático y estéril.

Por su parte, la calidad es principalmente una filosofía, una forma de trabajar y una metodología para lograr mejores resultados. Algunos aspectos importantes a considerar para la calidad son: (Garza, 2000, p.33)

1. Compromiso de la dirección general
2. Espíritu de reto y motivación de logro.
3. Lograr competitividad internacional.
4. Retribuir con base en resultados, no en el esfuerzo.
5. Un compromiso de autocrítica y de mejora continua.
6. Una definición de sus clientes externos e internos.
7. Un ambiente de confianza y espíritu de colaboración.
8. Espíritu de prevención, no de corrección.
9. Autocontrol como proceso de crecimiento.
10. Búsqueda de la excelencia.
11. Espíritu de servicio.

Varios de estos puntos, implican la relación de la evaluación con la calidad, la cual se entiende y proyecta como un sistema de gestión empresarial o de gestión directiva, tendiente a la mejora continua, como factor de primer orden para la competitividad de las empresas u organizaciones, dado que el concepto de calidad, tradicionalmente relacionado sólo con la calidad del producto, se identifica ahora como aplicable a toda la actividad empresarial y a todo tipo de organización en condiciones siempre de búsqueda de la excelencia. Con relación a la evaluación, puede señalarse que no es importante para las organizaciones sino se con-

textualiza en ambientes participativos y con personas conocedoras de la problemática asociada al proceso *per se*, y comprometidas en la resolución de los problemas que puedan surgir como resultado de la misma.

En este momento suenan convenientes las palabras de López (López, 2002, p. 12) que dicen:

Las incursiones en el territorio de la calidad tienen un cómplice inevitable y sumamente valioso: la evaluación. Ésta, es el par conceptual y procedimental que tantas veces es mimetizado bajo una falsa y única identidad. La calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente...Evaluación es: conocimiento, datos, certeza, fiabilidad...

En la práctica, como lo refiere Richard J. Schonberger (Ganser, 2003, p. 2) uno de los expertos en esta materia, "... la calidad es como el arte. Todos la alaban, todos la reconocen cuando la ven, pero cada uno tiene su propia definición de lo que es".

Hace algunos años, la calidad era determinada por los productores o prestadores de servicios, sin tomar en consideración a los usuarios o consumidores; hoy en día, es el *cliente*, quien la determina, por tanto, la calidad está asociada con la determinación de los elementos o particularidades de un producto, que son establecidos por el usuario para cubrir sus necesidades.

Lo anterior permite comprender la importancia que tiene hoy en día el usuario en la valoración del producto, ya que es él, finalmente, quien determina la calidad de los satisfactores que se le ofrecen.

Así, para dar cumplimiento a las expectativas y necesidades de los clientes, se hace necesario transformar las estructuras de las organizaciones, tanto productivas, como de gestión y actitudinales. Es por ello que la calidad ahora se asocia, dentro de un nuevo entorno cultural, como una filosofía, un modo diferente de ver y hacer las cosas dentro de las organizaciones: la búsqueda del mejoramiento continuo y sistemático.

El concepto de Calidad Total (CT), originado a partir del concepto ampliado de control de calidad y que el Japón ha hecho de él uno de los pilares de su renacimiento industrial, ha permitido uniformar el concepto de calidad, definiéndola en función del cliente, evitando así diversidad de puntos de vista como sucedía en la concepción tradicional. Es así como la calidad se hace total. (Ganser, 2003, p.4)

La calidad es total porque comprende todos y cada uno de los aspectos de la organización, y porque involucra y compromete a todas y cada una de las personas que la integran. No es posible la mejora si no parte de los propios interesados y éstos son los únicos que pueden mejorar sus propios procesos en su propio beneficio (Municio, 2002, p. 38). La calidad tradicional trataba de arreglar la calidad después de cometer errores. Pero la Calidad Total se concentra en conseguir que las cosas se hagan bien a la primera. La calidad se incorpora al sistema, no es una ocurrencia tardía, sino una nueva manera de ver las cosas, y los llamados niveles de calidad antes aceptables, se tornan cada día más inaceptables en la búsqueda de la excelencia.

Para entender mejor el concepto de Calidad Total (CT) conviene decir que el objetivo de toda organización, grupo de trabajo, área o puesto de trabajo o inclusive el individuo, es generar un producto o servicio que va a recibir otra organiza-

ción, otra área u otro individuo, a quien se denomina usuario, cliente o consumidor. Algunos prefieren llamar cliente cuando se trata de un producto tangible como por ejemplo un automóvil y usuario cuando se trata de un servicio, como por ejemplo la salud o el servicio de educación o de reparaciones.

Conviene precisar que el término *producto* se refiere al resultado que se obtiene de un proceso o de una actividad. Por consiguiente, en términos generales, este resultado puede ser un producto tangible (por ejemplo, materiales ensamblados o procesados), o intangible (por ejemplo, conocimientos o conceptos) o una combinación de estos. Producto es el trabajo realizado por un puesto o estación de trabajo. También es producto el resultado de una asesoría, o un servicio educativo, etc., en general de todas aquellas actividades donde el resultado obtenido no se percibe como un producto tangible.

De una manera sencilla se puede decir que en la expresión calidad total, el término *calidad* significa que el *producto* o *servicio* debe estar al nivel de satisfacción del cliente; y el término *total* que dicha calidad es lograda con la participación de todos los miembros de la organización (Ganser, 2003, p. 4). La calidad total conforma una serie de innovaciones en el área de gestión empresarial que se han difundido por todos los países de Europa y América, aplicándose no sólo a las actividades manufactureras, sino también en el sector de servicios, en la administración pública y en la educación, particularmente. Japón es el país que ha demostrado al mundo que la calidad es la filosofía que produce resultados y que lleva a empresas mediocres a niveles de estándares de competitividad internacional. (Garza, 2000, p.33)

La calidad total significa un cambio de paradigmas en la manera de concebir y gestionar en una organización. El nuevo paradigma que constituye la razón de ser de la CT, es el perfeccionamiento constante o mejoramiento continuo.

Por otra parte la CT, es una estrategia que busca garantizar, a largo plazo, la supervivencia, el crecimiento y la rentabilidad de una organización, optimizando su competitividad, mediante: el aseguramiento permanente de la satisfacción de los clientes y la eliminación de todo tipo de desperdicios. Esto se logra con la participación activa de todo el personal bajo nuevos estilos de liderazgo. Si la estrategia es bien aplicada, responderá a la necesidad de transformar a las personas, los productos, servicios, procesos estructuras y cultura de las empresas, para asegurar su futuro.

Deming, (Heller, 2004, p. 2) dice que el 85% de los problemas de calidad se deben a deficiencias en los niveles gerenciales y que, por lo tanto, solo ellos pueden resolverlos. Es por ello, que el liderazgo es uno de los elementos primarios del proceso de calidad. Sin un buen liderazgo no es posible el cambio de cultura que requiere la Calidad Total, y en consecuencia, no se alcanzarán nunca los objetivos de calidad, oportunidad y costos que demanda el mercado globalizado de hoy.

El nuevo enfoque de calidad requiere una renovación total de la mentalidad de las personas y por tanto, de una nueva cultura empresarial; ya que entre otros aspectos, implica poner en práctica un nuevo método de gestión, desplazando la centralizada para dar paso a la gestión participativa, en donde impera la revalorización del personal, olvidándose de los modos autoritarios de la administración tradicional.

En este contexto, la evaluación es una herramienta que permite a los responsables de las organizaciones conocer y tomar decisiones para mejorar, siempre que exista la participación de los actores e involucrados en el proceso evaluativo y que éste, se realice de manera sistemática, planificada y metodológicamente estructurada. Para ser competitiva y lograr la supervivencia en el corto, mediano y largo plazos, la empresa u organización necesita prepararse con un enfoque global, es decir, tomar medidas para competir en los mercados internacionales y no tan sólo en mercados regionales o nacionales; ya que ser excelente en el ámbito local ya no es suficiente. Para sobrevivir en el mundo competitivo actual es necesario también, ser excelente en el escenario mundial.

Desde hace muchos años. W. Edwards Deming, en su obra “Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis”, editada hace más de tres décadas, señalaba que la calidad es *una vía para la productividad*, y que ésta, a su vez, *permitía mantener una posición competitiva firme*. Hoy, hablar de competitividad es hablar realmente de *sobrevivencia* (Cano, 2001, p.207).

IV. Evaluación y Administración

Aunque el tema central de este capítulo es la evaluación, es necesario enmarcarlo en el campo del conocimiento de la formación misma del Doctorado que se pretende obtener, esto es: la administración. Por tanto, hablar de evaluación conlleva al estudio de la misma a ubicarla en el proceso administrativo, que es el fundamento de la teoría administrativa.

Henry Fayol (1841-1925) industrial francés conocido como *el padre de la teoría moderna administrativa* ha sido, sin duda el precursor más importante de la administración moderna en Europa y el mundo entero. Definido por Chambers (1974) como: “Hombre retrospectivo y reposado, diariamente anotaba en un diario lo que ocurría en su empresa y así fue acumulando una serie de observaciones sobre los mas variados temas de administración.” Desarrolló una concepción de la empresa que aún en la época actual conserva su vigencia y se aplica a las organizaciones (Garza, 2000, p.21).

Fayol precisó catorce principios que juzgó necesarios aplicar para la buena marcha de un negocio entre los cuales se encontraban: división del trabajo; autoridad; disciplina; unidad de mando; unidad de dirección; subordinación de los intereses individuales al interés general; remuneración; centralización; cadena de mando; orden; equidad; estabilidad del personal; iniciativa y espíritu de grupo. Otra de las aportaciones importantes de Fayol se refiere a lo que consideraba como funciones de la administración relacionadas con: la previsión (planeación), la organización, el mando (dirección) y el control. Cada una de ellas repercute en la siguiente y determina su desarrollo (Chiavenato, 2000, p. 318).

Con el pasar de los años, diversos estudiosos de la administración han realizado contribuciones importantes como por ejemplo: Frederick W. Taylor (1846-1915) quien destacó la aplicación del método científico, el uso de la estadística y las técnicas cuantitativas en la solución de problemas gerenciales (Ballina, 2001, p.4); o Elton Mayo (1880-1949) cuyos estudios generaron lo que se conoce como

las *relaciones humanas* y otorgaron mayor trascendencia al factor humano en las organizaciones y la consecución de sus metas (Garza, 2000, p. 27) dando lugar a la escuela del comportamiento humano.

El pensamiento administrativo moderno también ha tenido recientes contribuciones de diversos autores entre las que se mencionan (Koontz, 2002, p.16): “Peter F. Drucker ha escrito sobre una variedad de temas generales sobre administración. Keith Davis nos ha ayudado a entender la organización informal. El desaparecido W. Edwards Deming y Joseph M. Jurán dos estadounidenses, han hecho mucho por mejorar la calidad de los productos japoneses. El fallecido Lawrence Peter sugirió que, al final, las personas son promovidas a un nivel en el que son incompetentes y ninguna promoción adicional es posible. Lamentablemente esto puede dar como resultado organizaciones con gente incompetente”.

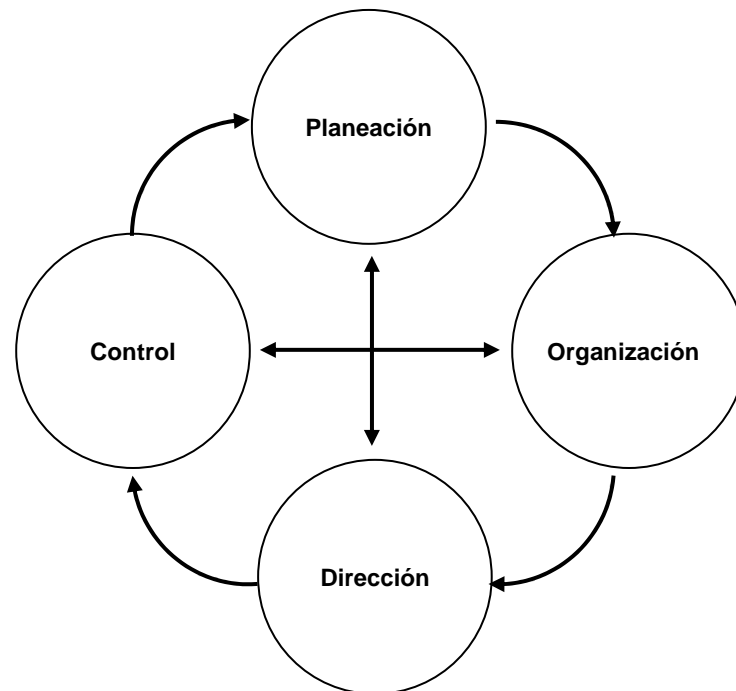
Los antes mencionados son algunos ejemplos de aportaciones a la teoría administrativa la cual debido a los diversos enfoques que se han usado para su estudio, Koontz ha llamado *la jungla de la teoría administrativa*¹ (Koontz, 2002, p.17). Sin embargo, el mismo Koontz (Koontz, 2000, p.28) señala que “las funciones de los administradores proveen una estructura útil para la organización del conocimiento administrativo. No ha habido nuevas ideas –descubrimientos a partir de investigación o técnicas- que no pueda ser rápidamente clasificado dentro de la planeación, la organización, la dirección o el control.”

El interés de esta parte del documento no es analizar la evolución de la teoría administrativa ni las diferentes vertientes que han dado lugar a teorías y enfoques de la administración sino relacionar la evaluación con las funciones de un administrador –de acuerdo con las señaladas por Koontz- particularmente con dos de ellas: la planeación y el control ya que sin ánimo de disminuir la importancia de la organización y dirección, la evaluación parece ser un soporte importante para ellas.

En la figura 3 se muestra la interacción de las funciones administrativas así como la secuencia de las mismas al considerar que el proceso administrativo desarrolla interacciones entre las funciones, pero también mantiene una secuencia en la realización de cada una de ellas que inicia con la planeación y concluye con el control como función retroalimentadora de la propia planeación. A continuación, se describe brevemente cada una de dichas funciones.

¹ En opinión de Ballina el mismo Koontz contribuye a incrementar la confusión al no distinguir claramente entre las teorías y los enfoques de la administración (Ballina, 2001, p.24).

Figura 3. Secuencia e interactividad del proceso administrativo



Fuente: Adaptado de *El proceso administrativo: interacción dinámica de las funciones administrativas* (Chiavenato, 2000, p.319).

1. La *planeación* consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y las determinaciones de tiempos y de números, necesarias para su realización (Reyes, 1994-1 p. 165).
2. *Organización* es la estructuración técnica de las relaciones que deben existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados (Reyes 1994-2, p 212).
3. *Dirigir* es conducir el talento y el esfuerzo de los demás para conseguir el logro de los resultados esperados, es decir, influir sobre su desempeño y coordinar su esfuerzo individual y de equipo (Garza, 2000, p.100).
4. El *control* tiene como propósito asegurarse de que se cumplan las actividades como fueron planeadas y se establezcan medidas correctivas en caso necesario. *Control* significa comparar el *desempeño real con el estándar deseado* (Garza, 2000, p.104). Es determinar lo que se está haciendo, esto es, evaluar el desempeño y, si es necesario, aplicar medidas correctivas, de manera que el desempeño esté de acuerdo con los planes (Terry, 1984, p.533).

La planeación es considerada por diversos autores como la etapa inicial de las funciones que integran el proceso administrativo y que deben ser desarrolladas por todo administrador (ejecutivo, gerente, director o empresario). Esta función, implica la definición de objetivos y el esfuerzo coordinado para alcanzarlos a través de un proceso conciente y formal realizado por los integrantes de la organiza-

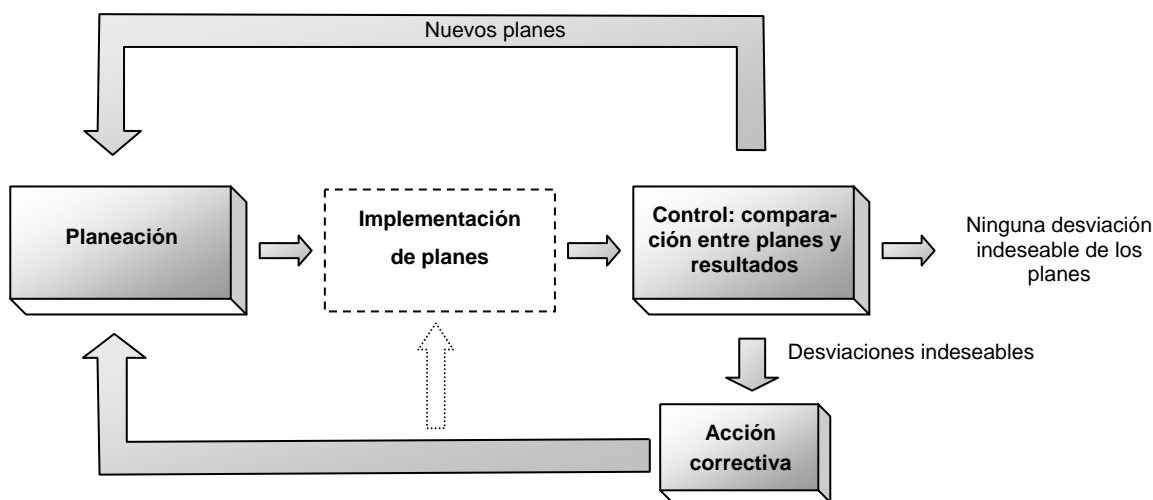
ción. Garza señala que la planeación formal tiene dos características: es un compromiso aceptado y se aplica una metodología definida ya que es el proceso de prever el futuro y proponer estrategias para desarrollarse y crecer en el contexto futuro (Garza, 2000, p.87).

Sin un proceso formal de planeación, la estructura de organización corre el peligro de no ser la adecuada para los objetivos de creación y por tanto la función de dirección se verá reducida al trabajo de solución de problemas generados por la mala planeación tanto de actividades y funciones de los integrantes del organismo como del manejo de los recursos humanos, financieros y materiales.

Una de las ventajas que se atribuyen a la planeación (Terry, 1984, p.206) es que *proporciona una base para el control* ya que éste último se ejecuta para cerciorarse de que se están produciendo los resultados que se buscan. El control, se encuentra íntimamente ligado a los procesos de planeación al ser identificado como el último enlace en la cadena de actividades del administrador, que le permite a éste saber si los objetivos organizacionales se están cumpliendo o no, y los motivos de ello. En este contexto, la evaluación puede proporcionar información valiosa en términos del grado en el que se lograron los objetivos planeados. Puede proporcionar también retroalimentación a través de la cual desarrollar y analizar los cambios futuros (Montana, 2002, p.400).

La planeación es una función importante de la administración de empresas, el proceso acompañante mediante el cual la gerencia implementa sus planes y evalúa los logros organizacionales para estimar el éxito o fracaso, es el control. La planeación y el control son inseparables –son los gemelos siameses de la administración-. Cualquier intento de controlar, sin contar con un plan, carece de sentido puesto que la gente no tiene manera de saber si va en la dirección deseada (el resultado de la tarea de control), a menos que primero sepa hacia dónde quiere ir (parte de la tarea de planeación). Los planes por lo tanto, proporcionan las normas de control (Koontz, 2002, p. 74) como se muestra en la figura.

Figura 4. Relación estrecha entre la planeación y el control



Fuente: Tomado de Koontz, Harold y Wehrich, Heinz., (2002). *Elementos de administración. Enfoque internacional*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill, México. P. 74.

La importancia del control se relaciona con tres puntos (Montana, 2002, p.308):

1. Es necesario para medir y evaluar el desempeño organizacional.
2. Es un proceso dinámico y progresivo.
3. Involucra a todas las facetas de la empresa.

La administración es el proceso de trabajar con gente y recursos para alcanzar las metas organizacionales con eficacia y eficiencia. Ser eficaz es lograr las metas organizacionales y ser eficiente es hacerlo con el mínimo de recursos (Bateman, 2001, p.6). Por lo antes mencionado, la gerencia debe decidir qué desempeño medir, cuándo medirlo y cómo medirlo (Montana, 2002, p.312). Cada organización necesita sistemas para recopilar y almacenar datos, rastrear los indicadores clave del desempeño (estándares), identificar y diagnosticar los problemas y reportar la información crítica para la estrategia. La información exacta es una guía esencial para la acción (Strickland, 2001, p.345).

Es entonces importante que en las organizaciones se desarrollen indicadores de desempeño, un sistema de información y mecanismos específicos para supervisar el avance (Bateman, 2001, p.151).

La importancia del establecimiento de estándares de desempeño, radica en que no se puede evaluar si no se tiene un criterio o estándar para hacerlo. Los estándares pueden ser absolutos cuando los resultados se comparan con un valor previamente definido, y relativos cuando la comparación se realiza entre los mismos resultados (Garza, 2000, p.109). Otra propuesta de comparación puede ser (Montana, 2002, p.309):

1. Comparar con estándares (definición de metas de unidades organizacionales establecidas en términos de desempeño concretos y mensurables).
2. Comparar a través del tiempo (resultados actuales con los de años anteriores).
3. Comparar con otros (resultados propios con los de otras compañías en la misma industria).

En muchas ocasiones, para fines de la evaluación, es recomendable complementar los criterios usados esto es, no considerar un solo indicador o estándar sino relacionar diversos indicadores que permitan llegar a mejores conclusiones acerca de la evaluación. Esta recomendación se debe a que se pueden presentar durante el proceso, factores que pueden afectarlo (Gannon, 1997, p.464) entre ellos: información sin validez, errores al no diferenciar entre actividades y resultados, duración del proceso, la frecuencia de la evaluación y la falta de seguimiento de los avances correctivos.

Por otra parte, el control se considera un proceso dinámico y progresivo. Se puede clasificar de acuerdo con la tipología del mismo en: preliminar, concurrente y de retroalimentación. El control preliminar se da antes de que inicie la operación y comprende políticas, procedimientos y reglas diseñados para garantizar que las actividades planeadas se lleven a cabo en forma apropiada. El control concurrente tiene lugar al mismo tiempo que se ejecutan los planes, comprende dirección, su-

pervisión y ajuste de actividades conforme ocurren. El control de retroalimentación, se enfoca en el uso de la información de resultados para corregir desviaciones del estándar aceptable después que éstas se presentan (Bateman, 2001, p.580). Cano, confirma esta tipología al señalar que el control se visualiza bajo tres perspectivas: prealimentativo (mira hacia el futuro, como la elaboración de los presupuestos); concurrente (mira hacia el presente, como la supervisión directa) y retroalimentativo (mira hacia el pasado, el concepto tradicional) (Cano, 2001, p.107).

Las actividades de control involucran a todas las facetas de una organización debido a que proporcionan el enlace fundamental que lleva de regreso (retroalimentación permanente) a la planificación y por tanto a las demás funciones del proceso administrativo. Es un proceso esencialmente regulador que mide y evalúa el desempeño y toma la acción correctiva cuando se necesita (Cabrera, 2003, p.19). De aquí, la importancia que tiene la evaluación para ambas funciones administrativas en las que es una herramienta presente para su desarrollo.

Para concluir este tema, debe señalarse que toda evaluación supone decisiones. A medida que la evaluación es más subjetiva, es decir cuanto más depende del juicio particular del evaluador, más difícil es la decisión. Cuanto más objetivada está la evaluación y se limita a comparar los resultados con unos objetivos iniciales correctamente formulados, menor dificultad entraña la decisión. De aquí la importancia que destaca la determinación de los objetivos institucionales en la fase administrativa de planeación.

V. Tipos de evaluación

Cada día las personas efectúan evaluaciones de manera informal de las actividades que realizan, ya sea en el hogar, en el trabajo, en algún restaurante o en cualquier lugar en el que se encuentren, siempre y cuando tengan en mente un propósito específico esperado como resultado de sus acciones. Así, se pueden escuchar frases evaluatorias como *el desayuno fue bueno* o *el oficio es pésimo* o *el servicio es excelente*. Cada una de estas frases, es resultado de la comparación entre lo que se esperaba y la realidad. Al ir a desayunar se hace una visualización previa de las características o atributos deseados en el desayuno que al compararlos con las del desayuno recibido, dan lugar a las expresiones de pésimo, bueno o excelente como consecuencia de la evaluación efectuada en función de las diferencias encontradas entre lo supuesto o imaginado y la realidad.

Uno de los problemas que se presenta en la evaluación, es la definición de las características deseables o el *deber ser*, ya que por ejemplo, para Juan un excelente desayuno puede ser fruta y cereal y para Elena o Julio lo sean unos chilaquiles con carne asada y por tanto el resultado de la evaluación de cada uno de ellos sea distinta bajo las mismas circunstancias, ya que de acuerdo con sus gustos, esperan características diferentes en un excelente desayuno.

Se podría profundizar un poco más en las expectativas de valoración. Por ejemplo, en el caso de Elena los chilaquiles con carne asada pueden ser un excelente desayuno pero posiblemente la cantidad de chilaquiles y el tamaño de la carne son elementos que se consideran en su evaluación. Con lo que para ella, será excelente sólo si la carne es de 150 grs. y hay 250 grs. de chilaquiles acom-

pañándola. Sin embargo, para Julio que también considera estos elementos, solamente será excelente si el tamaño de la carne es de 350 grs. y hay 350 grs. de chilaquiles. A estos problemas se pueden agregar otras situaciones como que si los chilaquiles deben o no picar, o que se deben acompañar con queso y crema o no, etc. situaciones que complican los procesos de evaluación al introducirse en ellos el juicio y las expectativas personales de cada individuo.

Algo similar sucede cuando se evalúan los resultados del trabajo administrativo en las organizaciones, sólo que en este caso es todavía más compleja la determinación del *deber ser*, debido a que intervienen diferentes personas que esperan diferentes resultados. Por esta complejidad del deber ser, los evaluadores han decidido establecer mediciones cuantificables que se expresan en términos de metas, sin embargo, las circunstancias que los rodean y los indicadores elegidos pueden representar falsamente la realidad, motivo por el cual es importante no sólo evaluar en función de un dato, sino también del análisis del entorno y de las particularidades del hecho evaluado.

El trabajo de los evaluadores está encaminado a emitir juicios de valor acerca de una realidad determinada, basándose para ello en una información relevante recogida y tratada de manera sistemática. Pero lo interesante de la evaluación no radica sólo en la emisión de juicios u ofrecer elementos para la toma de decisiones, sino también en contribuir a mejorar el conocimiento de los procesos, aportando información relevante y elementos de reflexión acerca de la misma, tratando de movilizar voluntades con sentido de la oportunidad e incluso de la intuición que conlleve a incrementar la capacidad de negociar acciones de mejora continua, en beneficio de las instituciones.

La simple o compleja condición de saber interpretar los estándares (indicadores) inherentes a lo que se evalúa, no vuelve a las personas expertas; lo que hace valiosas a las personas, con relación al proceso de evaluación, es el grado de conocimiento, la ética y la objetividad que tengan en el manejo de la actividad a evaluar, así como la sensibilidad que agreguen a la acción evaluatoria dentro de un contexto determinado, formalizando de este modo, al proceso *per se*.

Con relación a la evaluación, se hace necesario e importante determinar no sólo el qué, sino también el quién y el cómo de la evaluación.

El qué, se refiere al objeto mismo de la evaluación, la cual puede dirigirse a personas en el trabajo (desempeño) o a los productos, servicios, instituciones públicas o privadas, áreas funcionales, proyectos, etc. En realidad, su ámbito de aplicación puede referirse a cualquier *cosa, actividad o situación*, cuyos resultados esperados deban ser valorados en el contexto de la planeación de su desarrollo, y de los objetivos planteados previamente a su realización o ejecución. Luego entonces, se puede decir que un médico evalúa al paciente de acuerdo con determinados parámetros de salud que le son conocidos de antemano, los que le permiten formular un diagnóstico y decidir el tratamiento más adecuado para curar el mal que aqueja al paciente y mejorar su estado de salud.

Dentro de esta línea, es necesario señalar que las evaluaciones pueden clasificarse de acuerdo con diversos enfoques (Pérez 1998, p.7):

Según la *clase de criterios* que se apliquen:

- ✚ Evaluación jurídica. Cuando los criterios usados son solamente legales.
- ✚ Evaluación financiera. Cuando los criterios usados son solamente económicos.
- ✚ Evaluación académica. Cuando los criterios son solamente académicos.

Según el *alcance* de la evaluación:

- ✚ Evaluación de resultados.
- ✚ Evaluación de recursos.
- ✚ Evaluación holística. Evaluación de los elementos y las relaciones significativos para los propósitos específicos de la evaluación que se está realizando.

Según los *propósitos* de la evaluación:

- ✚ Evaluación diagnóstica. Cuyo propósito es definir acciones de mejora.
- ✚ Acreditación. Informar a sectores interesados sobre las cualidades del programa o institución.
- ✚ Evaluación para decidir la asignación de recursos financieros.

De acuerdo a los ámbitos de aplicación de la actividad evaluadora se pueden mencionar tres niveles de aplicación (Tiana, 1997, p.9):

- ✚ Individual. Evaluación realizada a individuos.
- ✚ Institucional. La evaluación es a un grupo constituido formalmente.
- ✚ Sistémico. Considera al conjunto de elementos que integran una organización. También podría denominarse como evaluación integral ya que el proceso se considera integral en la medida en que se aborda el objeto de evaluación en relación con su contexto y con su ámbito de influencia.

Desde el punto de vista del quién (los responsables de la evaluación), las tendencias predominantes son las de asignar esta función a especialistas (particulares o inscritos en alguna institución abocada a tal propósito), los que deben asumir la función genérica de evaluadores externos de la institución (los pares), o bien, formar un equipo de trabajo de miembros de la misma, pero desvinculados en mayor o menor grado del resto de los integrantes, y por lo tanto, del propio proceso de vida institucional en sus distintas facetas.

En este sentido, otra clasificación de interés es la que puede establecerse desde el punto de vista del ejecutor de la evaluación, (Cruz, 1995 p. 11), y se distingue dos modalidades:

- ✚ **EVALUACIÓN EXTERNA:** proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa. El sujeto evaluador se halla fuera del proceso evaluado y trata de objetivarlo para emitir un juicio.
- ✚ **AUTOEVALUACIÓN (Evaluación interna):** proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con el programa educativo. Se realiza un análisis y crítica de su propio trabajo. La autoevaluación persigue dos propósitos centrales:

- 1) Identificar los problemas, dificultades, aciertos y logros de una organización. En síntesis sus fortalezas y debilidades y
- 2) Proponer correctivos y comprometerse en la revisión y ajuste para garantizar un proceso permanente de mejoramiento.

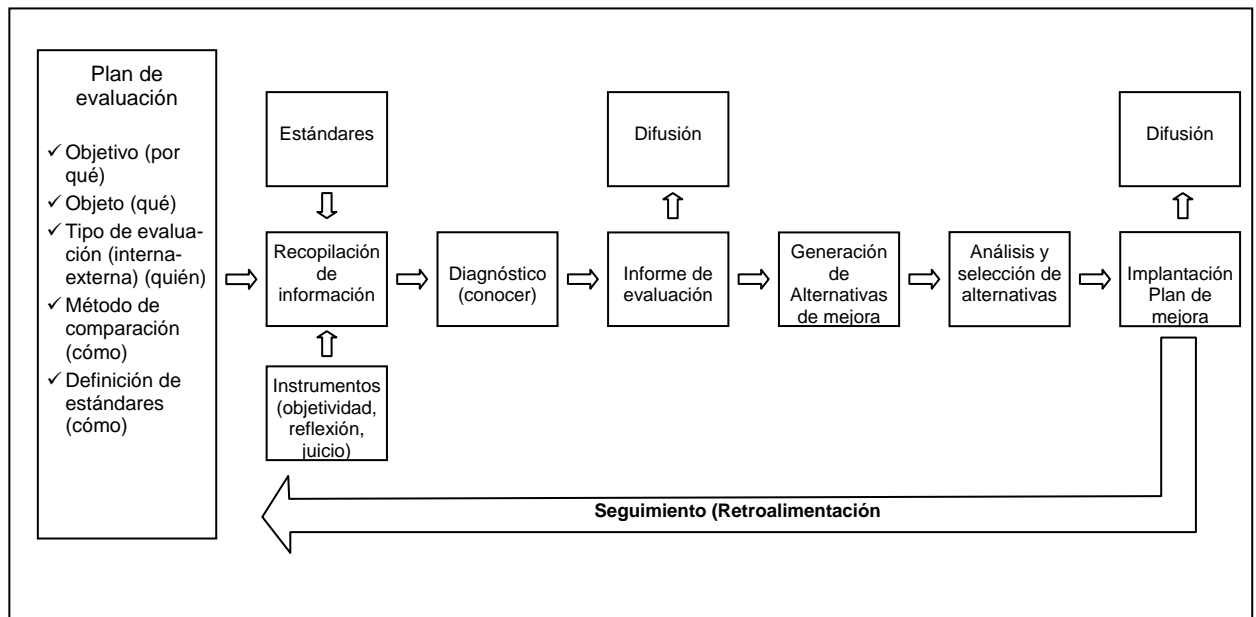
Por último, es importante señalar que la evaluación implica necesariamente un proceso. La figura 5 muestra dicho proceso de acuerdo con la autora de este trabajo fundamentado en los conceptos descritos en los párrafos previos.

El proceso inicia con la elaboración del plan de evaluación, en el que es necesario determinar el objetivo que permitirá orientar el trabajo de los participantes en el desarrollo de la misma. En este sentido, la mejora continua, la acreditación o la obtención de recursos (en caso de organizaciones públicas) pueden ser alguna de las orientaciones que pueden darse como objetivo de la evaluación.

Un segundo elemento en el plan, es la especificación del objeto, esto es, lo que se evaluará, incluyendo el alcance y ámbito que definirán los límites del proceso evaluativo. En función de lo anterior, también deben precisarse con claridad las funciones específicas de los responsables del proceso de evaluación, ya sean los pares o personas de la propia organización, quienes al aceptar convienen en llevar a cabo su relevante papel comprometiéndose a actuar con ética y objetividad.

Como parte del plan, también debe especificarse la metodología a desarrollar (el cómo) la cual puede incluir, además de la secuencia de actividades, el método de comparación, los estándares o indicadores que serán usados en la valoración, y las características de los instrumentos a utilizar, dependiendo de las audiencias inherentes al objeto de la evaluación, buscando persistentemente evidencia de calidad en el quehacer institucional que pueda fundamentar el informe verificadorio.

Figura 5. El proceso de evaluación en las organizaciones



Fuente: elaboración propia.

Una vez diseñado el plan de evaluación, el proceso continúa con la recopilación de información, fase que requiere hacer uso tanto de los indicadores o estándares establecidos previamente, tanto como del diseño de los instrumentos que aseguren la obtención de datos e información, que permitan la reflexión y objetividad en el juicio de los evaluadores.

El diagnóstico es el resultado de la comparación entre la realidad y lo esperado, del que se obtiene conocimiento de lo que verdaderamente está ocurriendo con la entidad objeto de la evaluación. Aquí podrán observarse fortalezas y debilidades, y muy probablemente vislumbrar, a través de las evidencias, algunos caminos para la mejora.

A continuación deberá elaborarse el informe de la evaluación, cuyo contenido especificará tanto la metodología como las limitaciones que pueden haberse presentado durante el proceso de evaluación. Es importante mencionar la importancia de la difusión del informe entre los miembros del organismo evaluado, ya que será necesaria tanto la comprensión de los problemas observados, como la aceptación de los resultados con el fin de obtener el compromiso de ellos, en la implementación y seguimiento de las propuestas de mejoramiento.

En el informe, además de los hechos observados y evaluados, podrán presentarse alternativas para mejorar o resolver los problemas detectados en los resultados de la evaluación, para que posteriormente pueda iniciarse el análisis y discusión de dichas alternativas a fin de seleccionar la o las más viables, de acuerdo con el consenso de participantes. La alternativa seleccionada dará lugar a un plan de mejora cuyo seguimiento (retroalimentación) asegurará lograr el mejoramiento y la calidad del objeto evaluado.

VI. Conclusiones

Los tiempos presentes son cada vez más difíciles para toda organización, debido al proceso permanente de cambio y de competitividad global que vive el mundo. En este contexto, las organizaciones, sobre todo las de educación superior, tienen que asumir el protagonismo que les corresponde para contribuir al crecimiento y desarrollo del país, logrando mayor eficiencia y brindando productos y servicios de calidad. Hoy más que nunca, parece existir un consenso respecto de la urgente necesidad de que las organizaciones funcionen con calidad, buscando nuevas estrategias para adaptarse a lo único que parece ser cierto: el cambio, para poder así, afrontar con éxito a la creciente competencia.

Para lograr lo anterior, las organizaciones de cualquier naturaleza deben ser analizadas y evaluadas, de acuerdo a un sistema lógico de principios e indicadores que les permitan conocer su *status quo*. En esta época, tales análisis y evaluaciones tienden a realizarse de acuerdo a parámetros e indicadores de calidad, que rompen el esquema punitivo de las evaluaciones tradicionales.

Así, la evaluación no debe ser vista como una sanción o recompensa en el sentido de castigar o premiar, sino más bien como una forma permanente de control de calidad, con la intención de mejorar y perfeccionar el producto, servicio o bien que se ofrece, así como comprobar el correcto funcionamiento de la institución y sus procesos (educativos, en el caso de instituciones de esta naturaleza), y

poder (acreditar los programas educativos por ejemplo) y certificar la calidad del producto o servicio final (procedimientos académico administrativos).

Por lo anterior, la evaluación no debe verse o entenderse como uno de los puntos terminales del proceso de planeación; sino por el contrario, debe obedecer a un proceso propio y continuo de control, que verifica el cumplimiento de las expectativas y las variaciones que se observan durante la marcha, para dar paso a nuevas orientaciones de la actividad de planeación.

En función de lo expuesto, pensamos que independientemente de lo que se evalúe, del ámbito de acción o niveles de ejecución, toda acción evaluativa debe contener o representar una serie de características, para poder cumplir con su función esencial, estos aspectos son, de acuerdo con Cardona, los siguientes (Cardona, 1994, p. 61-63):

- a) *Ser integral y comprehensiva*: debe estar presente en todas las variables del ámbito donde se vaya a aplicar, y fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos.
- b) *Ser indirecta*: las variables sólo pueden ser mensurables y valoradas en sus manifestaciones observables.
- c) *Ser científica*: observar la rigurosidad tanto en los instrumentos como en la metodología empleados.
- d) *Tener un marco referencial*: relacionar adecuadamente, puntualmente, los logros obtenidos con los objetivos programados.
- e) *Ser continua*: integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte de su dinámica, aportando el efecto retroalimentador, y
- f) *Ser cooperativa*: como un proceso en el que se impliquen todos los elementos personales que en él intervienen.

Analizando lo anterior, debe considerarse que el tema de la evaluación ha tomado carta de naturalización en las instituciones modernas, sumándole importancia a la autoevaluación (evaluación interna) y a la evaluación realizada por los pares (en el caso de instituciones educativas), por lo que se ha constituido en el principal método para la dinamización y el conocimiento profundo de las organizaciones.

La evaluación debe cumplir cuatro condiciones fundamentales:

- ✚ Debe ser útil, es decir, estar dirigida a aquellas personas y/o grupos relacionados directamente con la tarea de realizar aquello que se está evaluando. Debe proporcionar informes claros de manera oportuna.
- ✚ Debe ser factible, aplicar controles razonables y emplear procedimientos que puedan ser utilizados sin muchas complicaciones.
- ✚ Debe ser ética, estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.
- ✚ Debe ser exacta, debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones.

De acuerdo con Tiana Ferrer (Tiana, 1997, p. 14), las características que ha de reunir una buena propuesta de mejora con relación a la evaluación son:

- ✚ Ha de ser coherente con la evaluación realizada
- ✚ Fundamentadas en la pertinencia y en la calidad de la evidencia aportada
- ✚ Contextualizadas al momento y situación de la unidad evaluada
- ✚ Realistas
- ✚ Viables-factibles para producir los efectos deseados a corto y medio término
- ✚ Priorizadas y consensuadas entre el mayor número de personas posibles.
- ✚ Creativas para aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas
- ✚ Sistematizadas en su diseño.
- ✚ Sostenidas y sostenibles

Por tanto se puede resumir que la evaluación debe estar planificada previamente; debe ser viable, útil, defendible técnicamente y aplicada éticamente; la recopilación y análisis de los datos debe ser objetiva y por último, debe estar orientada a la toma de decisiones para la optimización y perfeccionamiento de servicios, procesos y productos.

Alba Guzmán (Guzmán, 1992, p.20) señala que: la evaluación implica comparar la realidad con el “deber ser”, motivo por el cual los supuestos son indispensables, sólo que en vez de apoyarlos solamente con opiniones, deben también validarse con datos. Al conformarnos únicamente con calificar, no se obtiene la retroalimentación para la mejora del proyecto o programa en el que se está trabajando.

En el caso de las instituciones de educación superior, especialmente en sus programas de posgrado, se debe desarrollar la *cultura de la autoevaluación*, con el propósito de instruir a sus miembros en las implicaciones de los procesos evaluatorios tendientes a la mejora, acreditación de sus planes educativos y la certificación de sus procedimientos y métodos académico-administrativos, no sólo porque así lo exige la sociedad contemporánea, sino porque se considera que es la manera de asegurar la calidad y excelencia de los mismo.

La participación activa de los miembros de las instituciones, educativas o no, en los procesos de mejora, acreditación y certificación de la calidad, permite obtener más fácilmente el compromiso de ellos, para mantener e incluso superar, la calidad de sus productos o servicios. Esta es la tónica de nuestros tiempos.

Evaluación educativa

I. Introducción

En el mundo contemporáneo se destacan la innovación científica y la renovación y ampliación del conocimiento como los factores principales en los que descansa la evolución de las sociedades modernas. En esta época, llamada de la información y de la gestión del conocimiento¹, los viajes al espacio, las telecomunicaciones, los microprocesadores, las redes informáticas, la inteligencia artificial, entre otros, son sólo una pequeña muestra de los logros de la evolución científica y tecnológica que inciden decisivamente en las transformaciones sociales que experimentamos día con día.

Hoy se puede ver como se ha acelerado el proceso de globalización económica, social, política y cultural, que impacta el inicio del Siglo XXI con mayores exigencias y expectativas de lo que podía advertirse a principios del Siglo XX. La globalización ha propiciado también el que los estados modernos cambien sus formas de organización, dando paso a los grandes bloques comerciales y financieros que tienden a convertirse en poderosas fuerzas económicas y políticas, características de nuestros días. Estas nuevas tendencias, que inciden en la reorganización económica internacional, se caracterizan por incorporar nuevos avances científicos y tecnológicos en el quehacer cotidiano de empresas y organizaciones de cualquier naturaleza.

Por lo anterior, la sociedad del Siglo XXI demanda conceder mayor importancia a la educación, conceptualizándola como la principal fuerza generadora de nuevos conocimientos y transformadora social de individuos, lo que sólo es posible si se cuenta con sistemas educativos que permitan una formación intelectual acorde a las demandas de esta época.

Prueba de lo anterior, se encuentra en los diferentes acuerdos que establecen los países miembros de las Naciones Unidas en diferentes foros de concertación internacional, en donde a la educación se eleva a la categoría de los Derechos Humanos.

¹ Algunos autores consideran a la gestión del conocimiento como un nuevo paradigma, el cual pretende resolver un problema de siempre, la capitalización, la creación y la difusión del recurso más valioso de las organizaciones: el conocimiento. (Universidad Veracruzana, 2003, p.6).

El Documento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU): *Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986)*, relativo a los Derechos Humanos del que se insertan algunos párrafos para ilustrar su relación con el tema, permite apreciar la importancia que entre otras cuestiones se le da a la educación.

La Asamblea General,

Teniendo presentes los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas relativos a la realización de la cooperación internacional en la solución de los problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, ...

Reconociendo que el desarrollo es un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan,...

Recordando el derecho de los pueblos a la libre determinación, en virtud del cual tienen derecho a determinar libremente su condición política y a realizar su desarrollo económico, social y cultural,...

Preocupada por la existencia de graves obstáculos, constituidos, entre otras cosas, por la denegación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, obstáculos que se oponen al desarrollo y a la completa realización del ser humano y de los pueblos, y considerando que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes y que, a fin de fomentar el desarrollo, debería examinarse con la misma atención y urgencia la aplicación, promoción y protección de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, y que, en consecuencia, la promoción, el respeto y el disfrute de ciertos derechos humanos y libertades fundamentales no pueden justificar la denegación de otros derechos humanos y libertades fundamentales,...

Los párrafos del documento que aquí se presentan son una muestra del interés que internacionalmente se tiene el respeto a los derechos humanos, entre ellos, el acceso a la educación. Respecto a lo anterior, se debe considerar que paralelamente a la exposición de motivos la ONU, otros organismos dependientes de ella como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, hacen referencia específica a las políticas y programas necesarios para dar cumplimiento a los conceptos filosóficos de esta declaración.

Otros organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), también destacan la exigencia que se hace a los países miembros de tales organismos, de establecer dentro de los planes de desarrollo nacionales, programas orientados a elevar el nivel educativo de la población como la alternativa más importante para lograr alcanzar mejores expectativas, dentro del desarrollo mismo.

En el presente, la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción asisten, sino qué y cómo aprenden en las escuelas, para qué lo aprenden y en qué condiciones aprenden; es decir, elevar la calidad de la educación en

todos sus aspectos. La calidad entonces, debe referirse no sólo a la mejora en la eficiencia y/o la eficacia en los resultados obtenidos, ya que no es solamente contar con mejores egresados, productos de investigación o de difusión y extensión de la cultura, sino también que cada uno de ellos esté acorde con el proyecto de educación institucional, nacional y por supuesto al proyecto del tipo de país que se requiere de acuerdo con los planes de desarrollo establecidos (Torazos, 1997, p. 3).

En este sentido, parece importante la afirmación de Germán Rama, en la que establece: *“hay un mundo donde la competitividad, la capacidad de conocer es un problema central y porque hay un mundo competitivo donde la capacidad de conocer pasa a ser el mayor capital, es que las unidades educativas se evalúan por lo que se aprende en ellas”* (Lanza, 2001, p. 8).

Esta referencia denota la tendencia de los sistemas educativos actuales, en donde se establece, casi como una obligación, la evaluación y acreditación de los programas educativos, tanto como la certificación de los procesos de la administración escolar, y la exigencia de la necesaria actualización magisterial.

Por lo anterior, el enfoque de este capítulo es un análisis de la evaluación educativa. Se inicia con algunos puntos de vista que permiten conceptualizarla. Se continúa revisando algo de la historia y de los antecedentes generales de modelos que han dado lugar a algunas de las corrientes teóricas que la sustentan. Se termina con las conclusiones acerca del tema central del capítulo.

II. Evaluación educativa. Concepto

La evaluación educativa, tiene hoy, connotaciones distintas a las que prevalecieron durante muchos años. En la actualidad, no sólo se evalúa al estudiante sino también el proceso de enseñanza aprendizaje, la estructura académico - administrativa donde se aplica el programa educativo, así como los servicios que presta la institución a los alumnos y los docentes que hacen posible el desarrollo del programa, entre otros factores.

A continuación, se revisan algunas referencias teóricas de donde se obtienen los criterios necesarios no sólo para la comprensión del tema, sino para orientar nuestras propias percepciones (Molnar, 2003, p.3).

"La evaluación es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P.D. Lafourcade)

"Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. " (B. Maccario)

"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)

En otra definición relativa a la evaluación, se encontró lo siguiente (González, 1997, p.7):

Proceso mediante el cual se recaba información útil para la toma de decisiones con relación a un programa educativo (Lee. J. Cronbach).

Procedimientos mediante los cuales se estudian y analizan los programas educativos con el fin de certificar y validar su eficacia en el logro de los objetivos que estos señalan (James D. Greenberg)

Es un intento orientado a la determinación que la validez y la utilidad de algo (Gene V. Glass)

Uno de los autores más connotados en el campo de la evaluación educativa, Daniel L. Stufflebeam, señala que la evaluación es un proceso cíclico, continuo, que debe desarrollarse de manera sistemática, y sobre todo, que debe estar estrechamente ligado a la toma de decisiones y la define como:

"el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados"(Stufflebeam, et. Al.,1987, p. 183).

Así mismo señala que para Michael Scriven es: una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos; 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas. También la conceptualiza como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto (Stufflebeam, 1987, p.343)

En las definiciones presentadas, se mencionan varios términos que es conveniente destacar, como son: *objeto de evaluación, proceso sistemático, juicio, decisiones, objetivos, información, referentes, planificación y clientes (algunos autores le llaman audiencia)*. De ellos, se pueden desprender algunas consideraciones interesantes y valiosas para la comprensión del término y de sus componentes, las cuales se describen en los siguientes párrafos.

La evaluación educativa, tiene como *objeto de evaluación*: a la educación que como ya se ha mencionado, constituye uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de los países. En el ámbito educativo, la evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar destacado, adoptando generalmente otras denominaciones tales como: examen, calificación, certificación, etcétera; centrándose principalmente en la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Desde este punto de vista, puede afirmarse que su creciente utilización no ha constituido una novedad radical para los educadores. Sin embargo, sí resultan nuevos su uso sistemático y su aplicación a otras parcelas o aspectos de la realidad educativa tales como la concepción y el desarrollo del currículo; el profesorado; los centros docentes (institución) o la propia administración escolar. Así, la evaluación se encuentra actualmente en el centro del debate educativo, tras ampliar considerablemente su perspectiva y su campo de aplicación (Tiana, 1997, p. 1)

Con relación a la educación, existe un consenso creciente acerca de que es necesario, no sólo que los niños asistan a una escuela, sino además, que en la

escuela se incorporen efectivamente los conocimientos y las competencias necesarios de los docentes, y que los alumnos adquieran el conocimiento concreto que les permita desempeñarse eficientemente y participar activamente en la sociedad en la que viven; de aquí, la importancia del concepto de *calidad de la educación* cuyo significado incluye varias dimensiones o enfoque complementarios entre sí (Torazos, 1997, p. 2).

- ✚ *Eficacia*: Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- ✚ *Relevancia*. Una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona –intelectual, afectiva, moral y físicamente–, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad –el político, el económico y el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.
- ✚ *Procesos*. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Hablar de calidad de la educación, lleva a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cómo saber si se está brindando una educación de calidad? ¿Cómo saber si se cumplen con las dimensiones de eficiencia, relevancia y procesos, mencionados por Torazos?. Es en este punto cuando la *evaluación educativa* parece ser la herramienta que permite dar respuesta a estos cuestionamientos.

Al respecto, es interesante considerar lo que comenta Arbós Bertran (Arbós, 2004, p.2), acerca de un nuevo paradigma evaluativo emergente², que se refleja en los siguientes principios:

- a) “Primacía de las finalidades, es decir, la necesidad de conseguir los objetivos propuestos. Este principio, nos lleva a pasar de una lógica centrada en los *inputs* –*recursos*– a una lógica centrada en los resultados y en los procesos que los producen.
- b) Principio de imputabilidad, es decir, pedir responsabilidades. Se exige que las instituciones educativas y el sistema educativo en conjunto, dé cuentas a la sociedad de su eficacia y efectividad. Por eso, debe procurarse, a todos los niveles del sistema educativo, que la evaluación interna vaya asociada con la evaluación externa.
- c) Principio de subsidiariedad. Ha de procurarse que las decisiones se tomen en el mismo nivel en que deban aplicarse o, al menos, que participen en las mismas los actores educativos. Este es un principio fundamental en el modelo sistémico.
- d) Principios de autoorganización y autodesarrollo, es decir, de autonomía de funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Cada institución educativa, cada organización educadora, debe ser un núcleo fundamental de reflexión y de innovación educativas. La reflexión a través de la evaluación debe estar al servicio de la calidad educativa.”

² Referido a la transformación de los sistemas educativos centrados en los alumnos, el autoaprendizaje, en la flexibilidad de los programas educativos y en la posibilidad de que aquellos puedan elegir libremente su proyecto académico.

Particularmente, la autora agregaría los principios de flexibilidad, aprendizaje significativo, capacidad de elección y la autoevaluación; es decir, verificar que el programa educativo dé al alumno la facilidad de crear su propia currícula y que ésta lo impacte con un aprendizaje de mejora permanente de por vida.

Hasta aquí se ha querido destacar la importancia de la educación como un derecho humano, así como la importancia de sus resultados en el contexto social en que ésta se da. Asimismo se ha buscado resaltar la necesidad de que la educación debe ser ofrecida con un alto grado de calidad, y cuya herramienta más significativa para ayudar a mantenerla y mejorarla permanentemente, es la evaluación.

Debe mencionarse que al determinar el *objeto de la evaluación*, el alcance de la misma puede considerar el análisis del *sistema educativo* en su conjunto, o solamente a alguno(s) de su(s) componente(s) o subsistema(s).

Por su parte, el *proceso evaluativo* debe responder siempre a una finalidad específica, que la mayoría de las veces significa tomar diversas decisiones previamente planeadas respecto del objeto en evaluación (institución, área o programa), las que derivan en acciones que se traduzcan en *objetivos* medibles que deben ser incorporados formalmente en los planes estratégicos de la organización.

El conocimiento del proceso de la evaluación y su objetivo son aspectos de suma importancia para su desarrollo, ya que permiten determinar con antelación el tipo de *información* que se considera pertinente recopilar, a efecto de poder realizarlo con eficiencia. Así mismo, la planeación de dicho proceso será la base para determinar los criterios que se consideran como *referentes* (puntos de correspondencia), los instrumentos a usar y la duración de la actividad evaluativa, sin olvidar que el proceso debe ser continuo y permanente.

El *proceso se considera sistemático* porque su aplicación debe efectuarse bajo un enfoque de planeación que defina con antelación las entradas, los procesos y las salidas del sistema, así como los momentos en los cuales debe ser efectuada la actividad evaluatoria, de tal forma que sea permisible una meta-evaluación y una mejora permanente del proceso mismo.

Los aspectos, de *juicio y toma de decisiones* implican la presencia de *alguien* que se encuentra desarrollando el proceso de evaluación: el evaluador. Este personaje requiere contar con el conocimiento y la capacidad para emitir juicios de valor o funcionales acerca del objeto de la evaluación. En este sentido, es interesante la opinión de Manuel Pérez Rocha (Pérez, 1998, p.2), quien nos dice que:

“toda evaluación se encuentra condicionada por los intereses del propio evaluador. Continúa diciendo que: definir el valor de algo implica formular un juicio. Valor y juicio son dos conceptos sumamente próximos y evaluar y juzgar son en gran medida sinónimos. Evaluar y juzgar implican necesariamente una comparación. Estas acciones suponen:

- a) *elegir* uno o varios valores (el deber ser);
- b) *examinar* los atributos del objeto a evaluar (lo que es) y;
- c) *identificar la correspondencia o discrepancia* entre estos atributos del objeto y los valores elegidos.”

Los *clientes o audiencia* tan importantes para algunos autores, representan a los participantes o involucrados con el objeto de la evaluación. Cada uno de ellos

integra un conjunto de juicios basados en sus experiencias y conocimientos que les permiten participar con mayor certeza en los procesos de evaluación; es decir, los objetivos de la evaluación deben plasmarse y describirse en el proceso, así como las opiniones que tengan con relación al objeto de la evaluación.

La evaluación educativa se encuentra íntimamente relacionada con la calidad de la educación, la cual implica la existencia de un proceso de mejora continuo inherente a los elementos que la integran. La evaluación en este contexto, como ya se ha mencionado, es la herramienta metodológica y el juicio crítico que permitirá desarrollar las propuestas necesarias para el despliegue de dicha mejora (Garduño, 1999, p. 4).

En la siguiente tabla, se muestra un resumen acerca de los principios, criterios científicos y práctico-operativos de la evaluación.

Tabla 4. Principios y criterios de la evaluación

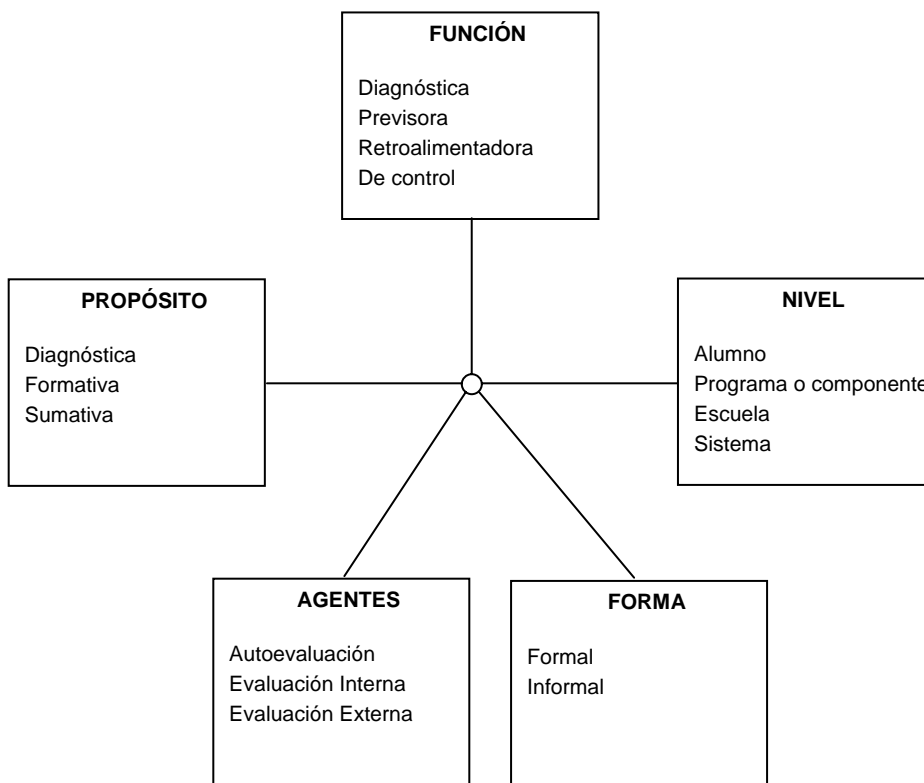
Principios de la Evaluación	Criterios científicos de la evaluación	Criterios práctico-operativos de la evaluación
<p>1. Propósito: el propósito de evaluar es mejorar el funcionamiento del sistema. En el sistema educativo, esto significa mejorar su enclave en la sociedad y por tanto garantizar la calidad de los programas en sus diferentes niveles y modalidades.</p> <p>2. Función: la evaluación tiene como patrón de funcionamiento la conciencia social. Si se carece de esta condición, la evaluación será restringida, unilateral y no procurará de una manera consciente el mejoramiento de la institución o el programa.</p> <p>3. Uso: los resultados de la evaluación deben darse a conocer a todos los actores y ponerse a disposición del público.</p> <p>4. Fin: la evaluación debe orientarse y organizarse teniendo en cuenta que el punto final de ésta es la toma de decisiones.</p>	<p>1. Validez: la evaluación debe reflejar una correspondencia inequívoca entre la información y el aspecto de la realidad que se evalúa, lo que implica que en el diseño de la evaluación:</p> <p>a. Se elimine o controle la interferencia de variables extrañas (validez interna).</p> <p>b. Se garantice que los instrumentos de medición midan lo que se quiere medir (todo lo que se quiere medir y sólo lo que se quiere medir), es decir, hayan congruencias entre los ítems que componen el instrumento y el objeto evaluado que se mide (validez de contenido de los instrumentos).</p> <p>c. Las muestras de informantes, al ser representativas de la población, seleccionadas al azar y controlando factores ambientales ajenos, permitan cierto grado de generalización de la información (validez externa).</p> <p>2. Confiabilidad: la evaluación debe ser consistente. Esto es, si los instrumentos se utilizan más de una vez para evaluar la misma calidad, los resultados obtenidos deben ser muy parecidos.</p> <p>3. Objetividad: la evaluación debe minimizar las apreciaciones personales en el momento de emitir juicios valorativos, empleando instrumentos que recojan hechos verificables, de modo que, si distintos evaluadores aplican el mismo instrumento, obtengan resultados similares.</p>	<p>1. Integral: de modo que comprenda todos los elementos e involucre todos los factores que intervienen en el programa o acción evaluada.</p> <p>2. Participativa: esto es que vincule activamente los diferentes actores que intervienen en el programa o acción que se va a evaluar.</p> <p>3. Permanente: ha de realizarse en forma continua, asociada al desarrollo del programa.</p> <p>4. Acumulativa: al considerar los resultados de evaluaciones previas, para determinar sus efectos sobre las sucesivas.</p> <p>5. Autocorrectiva: esto es, contempla mecanismos de ajuste de estrategias e instrumentos para futuras etapas del proceso de evaluación permanente.</p> <p>6. Útil: en la medida en que contemple los aspectos más importantes en relación con los objetos evaluados (relevante) y que sea oportuna, de manera que proporcione a los diferentes niveles decisorios la información necesaria en el momento requerido.</p> <p>7. Eficiente: si obtiene un máximo rendimiento de los recursos disponibles (humanos, físicos, financieros).</p>

Fuente: Correa, 2002 p. 32-34

III. Tipos de evaluación educativa

Milagros Cano (2001, p. 122), presenta una clasificación de evaluación orientada al campo de la educación. La autora señala cinco tipologías de acuerdo a: *el propósito, la función, el nivel, la forma y los agentes intervinientes* (ver figura 6). Cada uno de los tipos de evaluación que se muestran en la figura, se describen en los siguientes párrafos.

Figura 6. Tipos de evaluación



Fuente: Tomado de Cano, 2001, p. 123

De acuerdo con el *propósito*, la divide en tres tipos: a) evaluación diagnóstica, b) evaluación formativa y c) evaluación sumativa.

- a) **Evaluación diagnóstica.** Área de conocimiento de la naturaleza de algo que ya existe, ese algo es generalmente una persona, un programa o un componente de un sistema que tiene algún tipo de problema cuya naturaleza precisa o es necesario descubrir, conocer; averiguar la situación actual de un programa, en especial lo relativo a insumos y productos; este tipo de propósito ha sido llamado valoración de necesidades, análisis de sistema,

diagnóstico de situaciones iniciales o de entrada; análisis de contexto o evaluación diagnóstica.

- b) **Evaluación formativa.** Es la que requiere información necesaria para la operación y el continuo mejoramiento de un componente, persona, programa o sistema completo; conocer la operación real del problema a lo largo de sus etapas sucesivas; este propósito ha sido llamado formación, mejoramiento, desarrollo, proceso o evaluación continua o formativa. El objetivo en este caso, es mejorar la entidad. ajustándola de manera continua, mediante la información suministrada, para poder llegar a la forma óptima de operar y así conducir la entidad al éxito.
- c) **Evaluación sumativa.** La tercera clase de evaluación es la de elegir o manifestar una opinión, o emitir un juicio acerca de una situación, persona, proceso, programa, datos, valorar la efectividad de un programa; se ha aludido a esta forma de propósito como terminal o evaluación sumativa. Al final del periodo de desarrollo y realización, ¿se alcanzaron los objetivos establecidos? El propósito de esta evaluación es tomar una decisión clara acerca de una persona, programa o componente en función de su mérito o valor, generalmente en relación con algún hito trascendente.

Con relación a la *función*, la autora menciona que puede ser:

- a) **Diagnóstica:** función desempeñada desde la modalidad inicial y se refiere a conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica.
- b) **Previsora:** parte de las modalidades o propósitos inicial y formativa, presenta una perspectiva fundamentada, facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y /o rendimientos.
- c) **Retroalimentadora:** ejercida desde la modalidad formativa, incide sobre los procesos relativos a la enseñanza-aprendizaje permitiendo reconducir el proceso formativo, y
- d) **De control:** es esencialmente sumativa y cumple con las exigencias de tipo oficial a nivel de titulación académica, institución escolar, administración educativa y sistema social.

Así mismo, la evaluación educativa tiene distintas bases de comparación, y la información que se obtiene a través de su proceso, puede utilizarse para distintos fines y en diferentes *niveles*.

Morgan y Chadwick (Cano, 2001, p.115) proponen cuatro niveles de evaluación, y son: a) evaluación del alumno, b) evaluación del programa o componente, c) evaluación de la escuela, y d) evaluación del sistema.

- a) **Evaluación del alumno.** El nivel inicial, básico y que suministra a su vez el fundamento de la evaluación educacional, es la evaluación del alumno. Es necesario averiguar por medio de la evaluación diagnóstica la naturaleza del repertorio del estudiante en momentos específicos de su educación. Suministra una valoración continua o evaluación formativa del progreso del alumno a lo largo del programa de estudios, y en algunos momentos específicos de su educación se hace necesario tomar

decisiones de tipo de evaluación sumativa. La base de comparación son los objetivos establecidos. La base de la evaluación en los colegios es la evaluación del alumno. En la escuela, casi todas las otras entidades que deben ser evaluadas tienen como variable fundamental el desempeño del alumno, considerado de manera individual o en grupo.

- b) **Evaluación del programa o componente.** El nivel de evaluación siguiente es el de componente (programas nuevos o existentes, medios o materiales educacionales, los grupos de personas, las aulas, etcétera) puede ser evaluado para saber, conocer si su desempeño alcanza los objetivos establecidos (particularmente) y si está contribuyendo al óptimo funcionamiento del sistema educacional. Los proyectos de planes de estudio y de presentación instruccional, son ejemplos de evaluación en el nivel de componente. La base de comparación son los objetivos establecidos así como otras entidades similares.
- c) **Evaluación de la escuela.** El tercer nivel de evaluación es el de escuela. Cada unidad escolar debe reunir información evaluativa acerca del éxito de sus alumnos y de sus diversos componentes en su programa educacional. La evaluación del programa escolar es de fundamental importancia para su mejoramiento, para la asignación de sus recursos, para sus pedidos de ayuda que proviene de fuera de la escuela, etcétera. Esta valoración es importante para los dirigentes de la institución, alumnos, padres y miembros de la comunidad. La base de comparación son los objetivos establecidos así como otras entidades similares.
- d) **Evaluación del sistema.** El cuarto nivel de evaluación se llama evaluación de sistema, y es la combinación de información evaluativa de las distintas instituciones educativas que están comprendidas en un sector o distrito, un estado o una nación. La evaluación se basa en la información disponible sobre los alumnos, los componentes y las escuelas a través de todos los sistemas, organizada en función de aquellas variables que son importantes para el sistema (que no son necesariamente las mismas variables usadas en los otros niveles). La base de comparación son los ideales, los objetivos establecidos así como otras entidades similares.

En lo referente a los *agentes* intervinientes o personas involucradas en el proceso de evaluación, se menciona que puede ser efectuada por: los propios responsables del diseño y operación del programa educativo a ser evaluado (auto-evaluación), por otros miembros del programa o institución que no son responsables del diseño y operación del mismo (evaluación interna), y por personal ajeno a la institución (evaluación externa).

Con relación al tema de los *agentes*, Correa (2002, p.39-41) comenta una clasificación que hace referencia al tipo de personal encargado de llevar a efecto la evaluación: Evaluación externa, evaluación interna y evaluación mixta, muy parecida a la antes mencionada, pero que vale la pena comentar en sus principales características.

- a) **Evaluación externa:** es la evaluación realizada por agentes externos a la institución o programa. Generalmente, son profesionales con reconocido prestigio en el campo de la evaluación, o funcionarios de entidades especializadas tales como universidades, centros de asesoría y auditorías especiales. Se dice que una evaluación efectuada por investigadores externos asegura mayor objetividad en cuanto a la apreciación del funcionamiento y resultados del programa.

Por otro lado es más probable que el evaluador externo se haya sometido a un entrenamiento especial en la evaluación de programas y que también tenga experiencia en otras situaciones que pueda aplicar en esta oportunidad. Los evaluadores externos adquieren, en el ejercicio de su profesión, una gran habilidad para determinar los asuntos claves que deben ser evaluados, los indicadores más adecuados y las mejores estrategias y diseños para la recolección, el procesamiento, el análisis y la interpretación de la información.

Es conveniente señalar que hay opositores que hacen algunos cuestionamientos a la evaluación externa, expresando inconformidades tales como: que el evaluador externo no conoce el programa y por tanto invierte gran parte del contrato (incrementa costos) tratando de comprender los aspectos formales, pero el ambiente informal y las particularidades propias de cada programa y cada institución nunca los comprenderán. Estas ideas pueden ser ciertas en los casos en que el evaluador externo no sea de la especialidad del campo que se evalúa y que carezca de la experiencia y conocimientos en el tema de la evaluación que se requieren para efectuar la actividad evaluativa.

Otra objeción que suele mencionarse es que el evaluador externo en algunos casos tiende a propiciar resistencia entre los residentes del programa, quienes a su vez, no consideran que tales evaluadores tengan autoridad suficiente para valorar lo que ellos están realizando. Definitivamente no es fácil compatibilizar los puntos de vista del evaluador externo, con los que tiene el personal del programa, pero es parte de la tarea que durante el proceso debe ser desarrollada por estos personajes de la evaluación.

- b) **Evaluación interna:** es la evaluación realizada por el personal de la institución o del programa, generalmente integrado en grupos interdisciplinarios en los que están representados todos los grupos y audiencias del programa. Los encargados de la evaluación interna son responsables de detectar y analizar problemas y ofrecer recomendaciones para su solución, pero también de corregir las dificultades e implementar las soluciones. De este modo la evaluación interna (autoevaluación) es, ante todo, en el caso de las instituciones educativas: una actividad académico-administrativa.

Los defensores de este tipo de evaluación afirman que los funcionarios del organismo a evaluar tienen un conocimiento más profundo de la estructura y funcionamiento del programa, y por consiguiente, están en mejores condiciones de evaluarlo. Por el contrario, sus opositores afirman que el personal vinculado directamente al programa no podrá tomar distancia crítica (ser juez y parte) frente al mismo, pues muchas veces el compromiso de estos

funcionarios resulta más afectivo que racional o profesional, por lo cual no pueden ver las fallas del programa y, además, en ocasiones la defensa del programa tal cual se realiza les representa una estabilidad laboral. Sin embargo, en este caso, los autoevaluadores deben conocer la importancia de su participación y la ética de trabajo que se requiere para realizar este tipo de funciones. Algunas ventajas de la evaluación interna (autoevaluación) son las siguientes:

- ✚ Puede contemplarse como parte fundamental en la estructuración de una institución o programa.
 - ✚ Permite que se acepten más fácilmente los resultados y que se tomen las medidas respectivas.
 - ✚ La evaluación interna ofrece a los evaluadores mayores posibilidades de conocer la naturaleza del programa.
- c) **Evaluación mixta:** es la evaluación realizada por un grupo conformado por evaluadores externos y personal del programa (evaluadores internos). Se trata de una alternativa que trata de minimizar los inconvenientes o factores excluyentes de las evaluaciones interna y externa, para, en cambio, potenciar las ventajas de ambas. Un caso especial de esta modalidad lo constituye la investigación-acción, donde la evaluación del programa es una tarea en la que todos sus participantes se comprometen.

Aunque existan defensores y opositores del uso de la evaluación interna o autoevaluación o de la evaluación externa, es necesario recordar que la realización de autoevaluaciones antes de solicitar las evaluaciones externas, asegura una progresión en la adopción de la cultura de la evaluación entre los miembros de la entidad educativa.

Además, debe recordarse que los organismos acreditadores, en el caso de las instituciones educativas en México, son entes externos reconocidos para llevar a cabo la verificación de los indicadores inherentes a los programas y procesos educativos y requieren la acción preliminar de la autoevaluación, no sólo con el objeto de desarrollar y minimizar los costos de la evaluación, sino con el de promover en las instituciones educativas los procesos de mejoramiento continuo, que sólo se pueden dar con el involucramiento y compromiso de los miembros de la entidad a ser evaluada al conocer con antelación la situación real del organismo en el que colaboran.

Una última tipología de la acción evaluativa se puede caracterizar con relación a su *forma* (el proceso utilizado en la realización de un estudio evaluativo) identificándose las siguientes modalidades: a) formal y b) informal.

- a) **Formal**, cuando se desarrolla un protocolo para la evaluación, ordenando y organizando procedimientos, instrumentos y resultados, acordes a una estrategia general de acción académica.
- b) **Informal**, cuando no existe un protocolo de procedimientos y se utilizan algunos instrumentos para recabar información acerca del fenómeno educativo a valorar. Se parte del supuesto de que la información contiene implícita la valoración.

IV. La Evaluación educativa a través de los años

La evaluación educativa ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia, sobre todo, a lo largo del siglo XX. En los siguientes párrafos, se comenta de manera general acerca de la evaluación y sus implicaciones en el ámbito de la educación a través de los años.

Históricamente, algunos autores como Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros estudiosos del tema, suelen señalar en sus trabajos cinco épocas, a partir del siglo XIX (Stufflebeam, 1987, p.33).

- 1) El período pre-Tyler (Hasta 1930).
- 2) La época Tyleriana (1930 a 1945).
- 3) La época de la *inocencia* (1946 a 1957).
- 4) La época del realismo (1958 a 1972)
- 5) La época del profesionalismo (de 1973 al presente)

Un segundo planteamiento del análisis histórico del concepto surge de otros autores quienes citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler en el segundo cuarto del Siglo XX (Escudero, 2003, p 2).

- 1) A la época de Tyler se le denomina de *nacimiento*.
- 2) A las épocas anteriores a Tyler les llaman de *precedentes o antecedentes*.
- 3) A la posterior a Tyler de *desarrollo*.

El tercer planteamiento histórico, es el postulado por Guba y sus colaboradores particularmente Lincoln, quienes destacan distintas generaciones.

1. La primera generación es la de la *medición*, que llega hasta el primer tercio de este siglo.
2. La segunda generación es la de la *descripción*.
3. La tercera generación es la del *juicio o valoración*.

En cualquiera de los tres planteamientos históricos antes mencionados, destaca la figura de Tyler como un elemento importante en el desarrollo histórico de la evaluación educativa. Su modelo se comentará más adelante así como algunos otros que se consideran relevantes para el estudio.

La historia de la evaluación educativa en los Estados Unidos está influenciada por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. Precede considerablemente a su desarrollo en Gran Bretaña, en donde en 1911 Frederick Taylor con *The principles of scientific management*, introdujo las ideas de la sistematización, estandarización y el método científico en la industria y proveyó una metodología para la administración de la educación en la línea del progreso en oposición a una administración política de la educación. En esa época, se emplearon pruebas *objetivas* recién desarrolladas para determinar la calidad de la enseñanza (De la Garza, 2002, p.2).

Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33,000 estudiantes de un amplio sector escolar y llegó a la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga,

no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América que utilizó como criterio las puntuaciones obtenidas en los *tests* (Stufflebeam, 1987, p.33). Cabe mencionar que antes de este estudio, la evaluación sistemática no era desconocida, pero tampoco era un movimiento reconocible.

A finales del Siglo XIX la actividad evaluativa se vio condicionada de forma decisiva por diversos factores que confluyeron en ese momento, y que impactaron la actividad pedagógica, tales como (Escudero, 2003, p 3):

- a) El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana y se potencian las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales.
- b) La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos.
- c) El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época.
- d) El desarrollo de la sociedad industrial que incrementaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

En el siglo XX al amparo de la Psicología Experimental aparece el término *test* reemplazando al de examen. El *test* es considerado entonces, como un instrumento científico válido y objetivo, que podría determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo como la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje (Ruiz, 2002, p.1).

El uso de *tests* en la educación, estuvo vigente en paralelo al proceso de perfeccionamiento de los *tests* psicológicos, así como con el desarrollo de la estadística y del análisis factorial.

Es en los primeros años de la década de los treinta, cuando Ralph W. Tyler acuñó el término de *evaluación educacional* y publicó una amplia y renovadora visión del *currículum* y de la evaluación. Entre 1932 y 1940, realizó su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*, publicado dos años después y en el cual plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra integra su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (Stufflebeam, 1987, p.35).

Después de la Segunda Guerra Mundial (últimos años de los cuarenta y la década de los cincuenta) se produce un período de expansión y optimismo que algunos estudiosos del tema no han dudado en calificar de *irresponsabilidad social* debido al gran despilfarro consumista tras una época de recesión. Se trata de la etapa conocida como de la *inocencia*. Más que de evaluación educacional, se trató

de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las instalaciones. Se extienden mucho las instituciones y servicios educativos de todo tipo, se producen cantidad de *tests* estandarizados, se avanza en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental y aparecen las famosas taxonomías de los objetivos educativos. Sin embargo, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional (Escudero, 2003, p.6). El fervor por el *testing* decreció a partir de los años cuarenta e incluso, empezaron a surgir algunos movimientos hipercríticos hacia estas prácticas.

Como resultado de nuevas necesidades de la evaluación, generadas por la época, se inicia durante los sesentas un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecieron decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación.

Las aportaciones teóricas que ofrecen los especialistas durante los años setenta son prolíferas de toda clase de modelos evaluativos que inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica.

Entre las diferentes concepciones que dieron lugar a una apertura y pluralidad conceptual en el ámbito de la evaluación se pueden destacar los siguientes (Escudero, 2003, p.12):

- a) *Diferentes conceptos de evaluación.* Originado por las diversas aportaciones teóricas de cada estudioso del tema.
- b) *Diferentes criterios.* Debido principalmente a las diferentes conceptualizaciones, el criterio a utilizar para la valoración de la información también cambia.
- c) *Pluralidad de procesos evaluativos* dependiendo de la percepción teórica que sobre la evaluación se mantenga.
- d) *Pluralidad de objetos de evaluación.* Existen dos conclusiones importantes que se obtienen de la revisión de la bibliografía sobre la evaluación. Por un lado, cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y ésta no debería limitarse a estudiantes y profesores y, por otro, una clara identificación del objeto de evaluación es una importante parte en cualquier diseño de evaluación.
- e) *Apertura*, reconocida en general por todos los autores, de la información necesaria en un proceso evaluativo para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los efectos posibles de un programa educativo, sea pretendido o no.
- f) *Pluralidad* también reconocida de las funciones de la evaluación en el ámbito educativo.
- g) *Diferencias en el papel jugado por el evaluador*, lo que ha venido a llamarse evaluación interna vs. evaluación externa. No obstante, una relación directa entre el evaluador y las diferentes audiencias de la evaluación es reconocida por la mayoría de los autores.

- h) *Pluralidad de audiencia de la evaluación* y, por consiguiente, pluralidad en los informes de evaluación. Desde informes narrativos, informales, hasta informes muy estructurados.
- i) *Pluralidad metodológica*. Las cuestiones metodológicas surgen desde la dimensión de la evaluación como investigación evaluativa, que viene definida en gran medida por la diversidad metodológica.

En los ochenta, se mantienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, pero deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos, con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto (Escudero, 2003, p. 16).

La nueva evaluación es pragmática, desde el punto de vista metodológico, y responde a situaciones particulares, poniendo su atención en las preguntas, inquietudes, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión. El paradigma hipotético deductivo se ha hecho a un lado y se acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones (De la Garza, 2002, p.6).

En la actualidad la evaluación de la educación es tan importante y ha tomado diversidad de variantes que han dado lugar a que (Correa, 2002, p.58):

- a) Se promuevan grupos profesionales cultores de este campo.
- b) Se creen asociaciones profesionales en Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa, como la American Evaluation Association, la Canadian Evaluation Society, La Sociedad Europea de Evaluación (creada en 1994), la Australasian Evaluation Society (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, 1997), la African Evaluation Association, la United Kingdom Evaluation Society, y la Associazione Italiana de Valutazione.
- c) Se creen publicaciones periódicas especializadas como: The American Journal of Evaluation (antes Evaluation Practice) y New Directions For Evaluation, de la Asociación Americana de Evaluación, de carácter general, Educational Evaluation and Policy Analysis, de la Asociación Americana de Investigación en Educación, más específica, Canadian Journal of Program Evaluation, y Evaluation (de la Asociación Europea) con 80 números las americanas y 50 la canadiense hasta 1998.
- d) Se establezcan redes electrónicas de evaluadores e investigadores, como XC-Eval y Evaltalk, con grupos de discusión (On-Line) en Internet.
- e) Se lleven a cabo Cyberconferencias como la Primera Cyberconferencia Internacional de Evaluación, celebrada en 1998 con la participación de 25 países.

- f) Se organicen posgrados en evaluación de programas.
- g) Se refinan los modelos evaluativos, apareciendo, además, nuevas propuestas con gran despliegue y acogida mundial, como es el caso de los modelos de evaluación de contexto, insumos, proceso y producto de Stufflebeam.
- h) Se concierten estándares internacionales para regular la evaluación.
- i) Se lleven a cabo conferencias internacionales con amplia participación de varios continentes (el 9 de enero de 1999 se llevó cabo en Chicago un panel para discutir la creación de una Relación Colaborativa entre los profesionales de evaluación en todo el mundo, con la asistencia de la Asociación Americana de Evaluación, la Sociedad Australiana de Evaluación, la Sociedad de Evaluación del Reino Unido, la Asociación Africana de Evaluación y la Asociación Italiana de Evaluación) y se hizo el esfuerzo por fundamentar epistemológicamente los enfoques evaluativos existentes, tanto los experimentales clásicos y sus afines, más orientados a evaluar productos, como los más cualitativos, empeñados en apreciaciones más relacionadas con los procesos de implementación de los programas y las necesidades de los interesados.

A manera de resumen, es posible destacar que los objetivos de la evaluación en la primera etapa de la historia de esta disciplina fueron los objetivos alcanzados en el programa de instrucción, extendidos luego a otras áreas del sector social, es decir, comparar resultados frente a objetivos propuestos. En la segunda etapa, junto con los productos, se resaltó la importancia de los procesos y más recientemente, durante la tercera etapa, se incluyeron el contexto, los esfuerzos, insumos o estrategias generales de implementación, y los procesos y resultados organizacionales, internos y de impacto en la sociedad. Se pasó así, poco a poco, de una evaluación meramente académica o de aprendizajes, a la evaluación de programas y de instituciones (Correa, 2002, p. 59).

A continuación, se describen brevemente los modelos de evaluación educativa seleccionados por la autora. Algunos de ellos, se eligieron debido a su importancia histórica y otros, por su relación con el modelo de autoevaluación motivo de este trabajo de tesis.

V. Algunos modelos en evaluación educativa

En este apartado se abordan brevemente algunos modelos orientados a la evaluación educativa, listándolos de acuerdo con el momento en el tiempo en que surgieron.

- 1) Ralph W. Tyler. La Evaluación orientada al logro de los objetivos.
- 2) Lee J. Cronbach. Planificación evaluativa.
- 3) Edward A. Suchman. El método científico de evaluación.
- 4) Stufflebeam. Modelo CIPP.
- 5) Michael Scriven. Metodología de la Evaluación.
- 6) Ergon Guba. Evaluación cualitativa naturalista.

- 7) José Cardona Andújar. Modelo de Evaluación de Centros Educativos (MEC).
- 8) Milagros Cano Flores. MICAFA.

V.1 Ralph Tyler. La Evaluación orientada al logro de los objetivos

Ralph W. Tyler nació el 22 de abril de 1902 en Chicago Illinois, U.S.A. y murió el 18 de febrero de 1994, superados los noventa años de vida, tras siete décadas de fructíferas aportaciones y servicios a la evaluación, a la investigación y a la educación en general. Es conocido como el padre de la evaluación educativa. Concibió la evaluación como la determinación del grado en que los objetivos educativos de un programa son, realmente conseguidos (Escudero, 2003, p.6). Su modelo, inicia con una consideración amplia de las metas intencionales de aprendizaje, y procede, mediante la operativización de estos fines, al evaluar el grado en que el programa ha conseguido dichos propósitos u objetivos.

Tyler centra su evaluación en los logros, en el rendimiento (outputs), más que en las entradas (inputs) del sistema educativo o en el programa mismo. Introduce la evaluación como referencia a criterios, basándose en la comparación de los logros con los objetivos y metas propuestos, más que en las comparaciones entre escuelas –grupos normativos-, distritos, currículos o programas. La evaluación pretende comparar el rendimiento conseguido con el pretendido (Cano, 2001, p.166).

Para Tyler, la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador. Las diferencias o discrepancias entre los objetivos y el rendimiento escolar llevarían a la modificación de las deficiencias del programa. (Cano, 2001, p.167).

Antes de Tyler los estudios se centraban solamente en el estudiante y en la valoración de sus logros. La evaluación era por tanto virtualmente igual a la valoración. Cabe destacar que el trabajo realizado por Tyler ha supuesto una gran influencia en diversas áreas de la investigación y en la práctica educativa, especialmente en lo referente a la evaluación educativa ya que además de haber propuesto, descrito y aplicado un método ya desarrollado para la evaluación (algo que nadie había hecho antes), su metodología ha sido tan penetrante como influyente (Stufflebeam, 1987, p.92).

En el estudio publicado en 1942, Tyler manifiesta su opinión acerca del currículum y de la evaluación y señala que el *currículum* viene delimitado por las cuatro cuestiones siguientes (Escudero, 2003, p.5)

- a) ¿Qué objetivos se desean conseguir?
- b) ¿Con qué actividades se pueden alcanzar?
- c) ¿Cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias?
- d) ¿Cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?

Y la buena evaluación precisa de las siguientes condiciones o procedimiento:

- 1) Establecer las metas u objetivos.
- 2) Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
- 3) Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- 4) Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- 5) Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
- 6) Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
- 7) Recopilación de datos de trabajo.
- 8) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

En 1949 Tyler cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza. Sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al salón de clase y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad. Su metodología influyó, diez años más tarde, los primeros intentos de evaluación de algunos programas de acción social y de un sistema de innovaciones a partir de fondos nacionales (De la Garza, 2002, p.2).

V.2 Lee J. Cronbach. Planificación evaluativa

A principios de los años 60, algunos de los más importantes evaluadores educacionales se dieron cuenta de que su trabajo y sus conclusiones no ayudaban demasiado a los que elaboraban currículos, y no respondían a las preguntas sobre los programas que planteaban aquellos que necesitaban comprobar su grado de efectividad. Esta valoración negativa quedó perfectamente reflejada en un histórico artículo de Lee J. Cronbach denominado *Course improvement through evaluation*, publicado en 1963.

En el mencionado documento, Cronbach examinando los esfuerzos evaluativos del pasado reciente, criticó duramente los conceptos en los que se habían basado las evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad, y aconsejó a los evaluadores que abandonaran sus inclinaciones de entonces y se dedicaran a hacer

evaluaciones basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en *tests* tipificados, realizados por grupos experimentales y de control.

Recomendó que reconceptualizaran la evaluación no como si se tratara de una carrera de caballos entre programas competidores, sino como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pudiera ayudar a quienes elaboran los currículos. Hacía ver que la evaluación había venido a ser excesivamente dependiente de las rutinas y rituales de los exámenes. Enfatizaba su utilidad en el mejoramiento de los cursos y no en la obtención de juicios terminales (De la Garza, 2002, p.4). Argumentaba que los exámenes eran insuficientes, pues los resultados de la innovación son siempre multidimensionales. Señalaba que el análisis y la relación de los resultados de un *test* podrían ser, probablemente, de más utilidad para los profesores que informarles sobre el promedio del total de las calificaciones. Cuando fue publicado por primera vez el artículo, el consejo de Cronbach y sus recomendaciones pasaron inadvertidos durante mucho tiempo, exceptuando un pequeño círculo de especialistas en evaluaciones. De cualquier manera, el artículo era básico y contenía hipótesis sobre la conceptualización y la dirección de evaluaciones que iban a considerarse totalmente válidas al cabo de muy pocos años (Correa, 2002, p.192).

Del análisis de Cronbach del concepto, funciones y metodología de la evaluación, Escudero (2003), entresaca las sugerencias siguientes:

- a) *Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones.* Distingue el autor tres tipos de decisiones educativas a las cuales la evaluación sirve: 1) sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción, 2) sobre los alumnos (necesidades y méritos finales) y 3) acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc. De esta forma, Cronbach abre el campo conceptual y funcional de la evaluación educativa mucho más allá del marco conceptual dado por Tyler, aunque en su línea de sugerencias.
- b) La evaluación que se usa para *mejorar un programa mientras éste se está aplicando*, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.
- c) Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo.
- d) Se ponen en cuestión los estudios a gran escala, puesto que las diferencias entre los tratamientos pueden ser muy grandes e impedir discernir con claridad las causas de los resultados. Se defienden los estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.
- e) Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir: 1) estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula–; 2) medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos– y 3) estudios de seguimiento, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.
- f) Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los *tests* de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan

un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los *tests* como técnicas de recogida de información en la época.

Las aportaciones de Cronbach influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo no sólo en estudios en la línea de la investigación evaluativa, a la que se referían preferentemente. La evaluación se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio*, como un contenido intrínseco en la evaluación. El evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios.

Para Cronbach la evaluación debe ser planificada bajo criterios rigurosos y carácter científico, este autor, da pauta al término *planeación evaluativa*, la cual cumple la función básicamente política, fundamentando que la evaluación de un programa o proceso se hace a solicitud del administrador. Por ello considera que la planeación evaluativa tendrá éxito, si la información que se obtiene es clara, oportuna y exacta, válida y amplia, sobre los aspectos psico-sociales y, sobre todo, si dicha información va dirigida a los grupos políticamente más importantes de la institución (Lucio 2003, p.5).

Cronbach fue el primero que introdujo a los evaluadores en la idea de que la evaluación debía ser reorientada y pasar a ser una ayuda para que los administradores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo orientar los programas o instituciones. Esta orientación dio lugar al concepto de la evaluación centrada en las decisiones y orientada a la administración. La principal ventaja de esta orientación es que anima a los grupos de profesionales, así como a las organizaciones, a utilizar la evaluación continua y sistemáticamente para planificar y proporcionar servicios que satisfagan las necesidades de sus clientes. También proporciona una base lógica que ayuda a los profesionales a responder por las decisiones tomadas en el curso de un servicio. La evaluación orientada a la administración, subraya que la evaluación debe ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa, como para enjuiciar su valor. Las decisiones que se van a tomar, ya sea por un administrador, un consejo político, un personal de programación o un electorado, proporcionan organizadores previos para los estudios de orientación de la decisión. Básicamente, la intención de estos estudios es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones (Correa, 2002, p.97).

Cronbach presenta una teoría en la que puede basarse cualquier recomendación referente a la planificación. Los tres conceptos que un evaluador debe planificar y controlar son (Stufflebeam, 1987, p.145):

1. *Unidades*. Cualquier individuo o clase.
2. *Tratamientos*. Una unidad está expuesta a la realización de un tratamiento concreto, por ejemplo, un profesor selecciona y organiza lecciones, y las explica de un modo que puede ser claro o confuso; así, la ejecución de algo puede variar aunque esté sujeta a un tratamiento regularizado.
3. *Operaciones de observación*. El evaluador obtiene datos antes, durante y/o después del tratamiento, y utiliza un cierto tipo de *tests*, o envía a alguien a la clase para que recoja algún tipo de impresiones. Estas son las operaciones de observación.

Cuando comenta un estudio concreto, Cronbach se refiere a las unidades que participan en el estudio, a los tratamientos realizados y a las observaciones como *uto*, respectivamente. En una investigación evaluativa concreta se pueden dar varias unidades, varios tratamientos y varias operaciones, en definitiva varios (*uto*), dentro de un universo UTO de situaciones admisibles (Escudero, 2003, p.25). Agrega también, las *S (settings)* los cuales representan el contexto en el que tiene lugar el programa y su evaluación.

Adicionalmente, señala que el primer paso en la planificación de una evaluación es identificar los problemas más importantes y el segundo, la distribución apropiada del trabajo. Por lo que menciona dos fases de planificación: la *divergente*, en la que se hace una lista de posibles problemas o cuestionamientos y la *convergente* en la que se asignan prioridades entre ellas. De acuerdo con esto, el evaluador debe elaborar una escala de prioridades de acuerdo con la influencia e incertidumbre asociados a cada cuestionamiento (ver Tabla 5).

Tabla 5. Escala de prioridades del trabajo investigativo

INFLUENCIA INCERTIDUMBRE	MUCHA	POCA
MUCHA	Merece el esfuerzo eliminar la incertidumbre.	Esfuerzo justificado
POCA	Debe ser recopilada información	Buscar información

Fuente: adaptado de Stufflebeam, 1987, p. 156

La planificación, por lo tanto, acaba siendo más bien un problema de cómo deberán repartirse los recursos investigativos, basándose en una selección de los cuestionamientos más adecuados y guiándose mediante consideraciones prácticas y políticas. Es por esto, que la necesidad de una conciencia política, de una mentalidad abierta y de una buena comunicación, establecida por el operador (evaluador), entre las etapas planificadoras y operacionales de una investigación son la base de todos los escritos de Cronbach (Stufflebeam, 1987, p. 137)

Finalmente, este autor afirma que la evaluación puede resultar peligrosa si la sociedad restringe los programas que los evaluadores condenan, y ponen en marcha aquellos que recomiendan. Los evaluadores prestan un servicio valioso y satisfactorio descubriendo hechos y relaciones que a los observadores casuales les pasan por alto. También, cree que los evaluadores tendrán una influencia mayor en los años venideros, con el perfeccionamiento de su arte y con la progresiva confianza de la sociedad *en los estudios sistemáticos que ofrecen para proporcionar información* (Stufflebeam, 1987, p. 161).

V.3 Edward A. Suchman. El método científico de evaluación

Muy conocido en el ámbito educativo es el libro *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, de Edward Suchman, profesor de Sociología y Práctica de la Salud Pública en la Universidad de Pittsburgh en Estados Unidos, en el cual expone formas de evaluación de programas de salud, pero aplicables a programas de educación y bienestar. El mismo Such-

man, en la parte final del capítulo sobre “El crecimiento y status actual de la evaluación”, sostiene que una de las razones del estancamiento de la disciplina y aún del abuso que se comete en su nombre es la “ausencia de modelos y estándares para conducir los estudios evaluativos” y que “este informe (libro) abra al menos la puerta a posterior debate y análisis de las funciones, objetivos y métodos de la investigación evaluativa” (Correa, 2002 p. 57).

En su obra, señala que “La investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. La investigación evaluativa asume también las particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación. Las recomendaciones que se hacen en los informes evaluativos son, por otra parte, ejemplos de predicción” (Correa, 2002 p. 31).

El autor, creía firmemente en la necesidad de basar principalmente las conclusiones de los estudios de evaluación en evidencias científicas. Consideraba que la evaluación debía hacer uso de la lógica del método científico. Distinguía entre evaluación e investigación evaluativa. A la primera se refería por lo general como un proceso de emitir juicios de valor, mientras que consideraba que la investigación evaluativa consistía en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social. La evaluación puede ser considerada como una meta mientras que la investigación evaluativa puede ser considerada como un medio concreto de alcanzar esa meta. Cuando hablaba del proceso evaluativo, proponía el método científico. (Stufflebeam, 1987, p.112).

Suchman asume como propósitos de la evaluación los siguientes (Correa, 2002, p.94):

1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como, incluso, las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

Estos propósitos, plantean una relación intrínseca entre la planificación del programa, su desarrollo y la evaluación. Los medios para alcanzar dichos propósitos (la investigación evaluativa) deben proporcionar la información básica para planificar y, si es necesario, replanificar los programas. Así como la investigación tradicional suele conducir hacia una comprensión más amplia de los procesos bá-

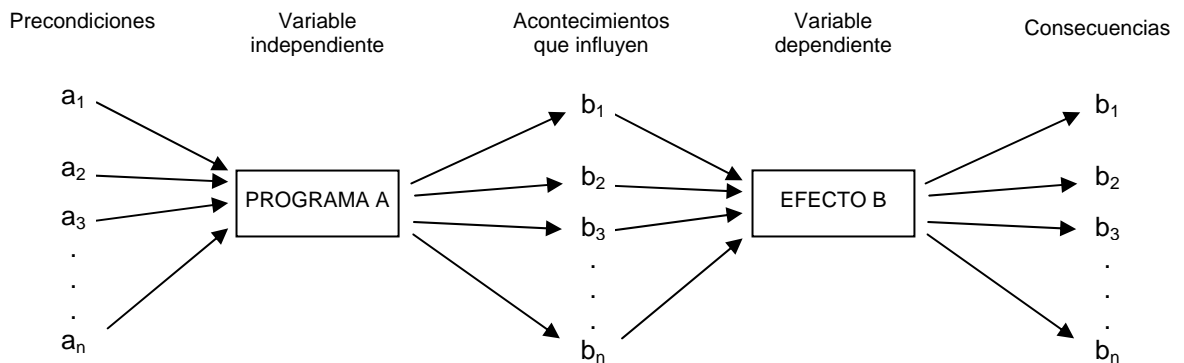
sicos, la investigación evaluativa debe “conducir a una mayor comprensión de los procesos aplicados o administrativos”. También afirmaba que los programas en acción estaban muy influenciados por los procesos administrativos.

Suchman profundiza en la convicción de que la evaluación debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada. Su principal propósito es descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos y, así, trazar las líneas de su posible redefinición. Esta investigación evaluativa para Suchman (Escudero, 2003, p.10) debe tener en cuenta:

- a) la naturaleza del destinatario del objetivo y la del propio objetivo (Cuál y quién);
- b) el tiempo necesario para que se realice el cambio propuesto (cuándo);
- c) los objetivos unitarios o múltiples;
- d) el conocimiento de si los resultados esperados son dispersos o concentrados;
- e) cómo es el objetivo que debe ser alcanzado y;
- f) los métodos que han de emplearse para alcanzar los objetivos.

Existen también semejanzas importantes entre la evaluación (investigación evaluativa) y otras clases de investigación. Como otras investigaciones, la evaluación trata de descubrir, de comprender las relaciones entre las variables y establecer la relación causal. Los evaluadores utilizan toda gama de métodos de investigación para recabar información: entrevistas, cuestionarios, *tests* de conocimientos y destrezas, inventarios de actitudes, observación, análisis del contenido de documentos, registros y expedientes y exámenes de las evidencias físicas, entre otros. Los evaluadores ingeniosos suelen encontrar las maneras más convenientes de explorar una amplia gama de efectos. La clase de esquema que se utilice para reunir los datos, dependerá de la clase de información que se necesita para dar respuestas a las preguntas específicas que plantea la evaluación (Correa, 2002 p. 32).

Aunque afirmaba que la investigación evaluativa no tenía una metodología propia, ya que debe basarse en los principios del método científico, la pregunta era hasta dónde puede hacer uso de los métodos y técnicas disponibles al contar con diferentes planes de investigación y sus correspondientes técnicas científicas para la recopilación y análisis de datos. Sin embargo, le dió mucho énfasis a las relaciones causa-efecto por lo que propuso un modelo multicausal de evaluación el cual se muestra en la figura 7.

Figura 7. Concepto multicausal de evaluación

Fuente: Tomado de Stufflebeam y Shinkfield (1987) p. 121.

V.4 Michael Scriven. Orientado hacia el consumidor

Los exigentes requisitos federales para la evaluación que se impusieron en la educación americana en la década de 1970, estimularon el desarrollo de algunos nuevos métodos evaluativos, entre los cuales aparece el método evaluativo centrado en el cliente. Este método plantea que el evaluador debe trabajar con y para ayudar a aquellas personas que desarrollan e imparten servicios. Potencialmente, contempla al evaluador al servicio de una amplia gama de clientes tales como administradores, funcionarios, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros, líderes comunitarios y el público en general. Los distintos clientes tienen distintas prioridades y el personal del programa debe, a menudo, prestarles mayor atención (Correa, 2002, p.108).

Michael Scriven es uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna. Filósofo científico Australiano que ha contribuido ampliamente al desarrollo de la profesión evaluativa. Ha criticado duramente tanto las clásicas como las más recientes conceptualizaciones de la evaluación. Desarrolló su concepción de la evaluación sobre una postura filosófica básica y ha desarrollado conceptos para ayudar a articular y aplicar su concepción de la evaluación.

Los términos evaluación sumativa y evaluación formativa fueron introducidos en sus estudios y publicaciones, la evaluación libre de metas y la meta-evaluación son también términos suyos, además del término inglés "evaluand" (objeto a evaluar) y la evaluación libre de costos. Visualiza a la evaluación como la ciencia de la valoración. Cree que los valores pueden ser investigados y justificados empíricamente; en este sentido defiende la objetividad de los criterios de valoración. Argumenta que las afirmaciones de valor son similares a otros constructos científicos: el valor, el mérito, la calidad, son constructos procedentes de variables observables lo mismo que las aptitudes, el rendimiento, la motivación o la ansiedad (Cano, 2001, p.169).

Las reflexiones de Scriven en su ensayo publicado en 1967, fueron impactantes en el ámbito educativo. Sus fecundas distinciones terminológicas ampliaron enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarificaron el quehacer evaluativo. Se destacan a continuación las aportaciones más significativas (Escudero, 2003, p.8):

- a) Se establece de forma tajante la *diferencia* entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama *meta de la evaluación*, y las *funciones de la evaluación* en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea lo que fuera lo que estemos evaluando. El objetivo de la evaluación es invariante, supone en definitiva el proceso por el cual estimamos el valor de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.
- b) Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.
- c) Otra importante contribución de Scriven es la crítica al énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Resalta la necesidad de que la evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados.
- d) Clarificadora es también la distinción que hace Scriven entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca .
- e) Scriven adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación. Admite los problemas técnicos que los estudios comparativos entrañan y la dificultad de explicar las diferencias entre programas.

Michael Scriven propone una lista de control de indicadores de la evaluación en la que refleja su concepto de que la evaluación supone múltiples dimensiones, debe emplear múltiples perspectivas, introducir múltiples niveles de valoración y múltiples métodos, también la señala como una «transdisciplina», pues es aplicable a muchas disciplinas diferentes y a muchos objetos diversos (Escudero, 2003, p.17). La evaluación es la multiplicidad de lo múltiple. La pluralidad y complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos. De aquí que refiera a dicha lista como el mul-

timodelo de evaluación. Sus dieciocho puntos son los siguientes (Stufflebeam, 1987, p.349):

- 1) *Descripción.* ¿Qué es lo que se va a evaluar? El *evaluando*. ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cuáles son sus relaciones?
- 2) *El cliente.* ¿Quién ha encargado la evaluación?
- 3) *Antecedentes y contexto.* De a) el evaluando y b) la evaluación.
- 4) *Recursos.* Se refiere a) disponibles para la utilización del evaluando y b) disponibles para la utilización de los evaluadores.
- 5) *Función.* ¿Qué hace el evaluando? ¿existen dimensiones, aspectos o componentes obvios de estas funciones?
- 6) *Sistema de distribución.* ¿Cómo llega al mercado el evaluando? ¿Cómo se mantiene y se perfecciona?
- 7) *El consumidor.* ¿Quién utiliza o recibe los efectos del evaluando?
- 8) *Las necesidades y valores* de los afectados y potencialmente impactados.
- 9) *Normas.* ¿Existen normas preexistentes y objetivamente valoradas, acerca del mérito o el valor, que deban aplicarse?
- 10) *El proceso.* ¿Qué limitaciones, costo, beneficios de las operaciones normales del evaluando?.
- 11) *Resultados.* ¿Qué efectos ha producido el evaluando?.
- 12) *Posibilidad de generalización* a otras personas, lugares, tiempos y versiones.
- 13) *Costos.* económicos, psicológicos, personales. Costos iniciales, repetidos, directos e indirectos, inmediatos o diferidos.
- 14) *Comparaciones.* con opciones alternativas, incluyendo las opciones reconocidas y no reconocidas, las disponibles y las que se pueden crear.
- 15) *Significado.* Una síntesis de todo lo anterior.
- 16) *Recomendaciones.* Pueden o no ser requeridas y pueden o no desprenderse de la evaluación, aunque sean requeridas.
- 17) *El Informe.* El vocabulario, extensión, diseño, medio, tiempo, localización y personal requieren de una presentación cuidadosamente estudiada.
- 18) *La Metaevaluación.* La evaluación debe ser evaluada, previamente a su realización y a su publicación final. Los estudios evaluativos deben ser evaluados, incluyendo metaevaluaciones formativas para mejorar su calidad y su uso y metaevaluaciones sumativas para ayudar a los usuarios en la interpretación de sus hallazgos y proporcionar sugerencias para mejorar futuras evaluaciones (Escudero, 2003, p. 18).

El verdadero papel del evaluador –según Scriven–, es el de un sustituto informado del consumidor, provisto de técnicas para obtener una información pertinente y exacta, y con un punto de vista profundamente razonado acerca de la ética y el bien común, el evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores. Y lo que

es aun más importante, el evaluador debe ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios alternativos. Scriven ha sido muy crítico con las ideologías evaluativas que se centran en alcanzar los objetivos de los participantes en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores. Por ello ha propuesto ciertos conceptos y métodos destinados a desplazar la evaluación desde los objetivos hasta las necesidades (Correa, 2002, p.108).

Scriven señala que los estudios evaluativos deben ser capaces de valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son responsables y rinden cuentas del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales. Plantea que la evaluación debe ser un examen crítico de la institución, programa, proceso u objeto, sin tomar en cuenta los objetivos planteados (evaluación sin metas). Se opone a la evaluación de objetivos previamente establecidos, de estándares o necesidades de información o decisión, sin considerar si lo que se evalúa es de beneficio al consumidor (Lucio, 2003 p.5).

La metodología propuesta por Scriven incluye los siguientes pasos (Correa, 2002, p. 37):

1. Caracterización de la naturaleza del programa.
2. Determinación de los fines de la evaluación.
3. Indicadores de las relaciones que pueden darse entre las variables dependientes e independientes del programa.
4. Verificación amplia de todas las consecuencias del programa.
5. Determinación de los criterios de valor y presupuestos filosóficos del programa.
6. Estimación de los costos.
7. Identificación de acciones alternativas.
8. Identificación de los elementos del programa y sus posibles impactos.
9. Conclusión sobre el valor del programa.

V.5 Daniel L. Stufflebeam. Modelo CIPP (Context-Inputs-Process-Product), la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.

En el año de 1969 Daniel L. Stufflebeam es comisionado como presidente de un comité creado por Phi Delta Kappa (PDK) para el estudio nacional sobre la evaluación el cual tuvo su origen en la manifestación de que la evaluación era víctima de una grave enfermedad que se reducía a los siguientes puntos (Stufflebeam, 1987, p.181):

1. *Ausencia* de esfuerzo a la hora de evaluar los programas.
2. *Preocupación* ante la perspectiva de evaluar programas, a causa de que sabían que el proceso evaluativo era ambiguo, superficial, inadecuado, propenso a errores y a menudo tendencioso.
3. *Escepticismo* acerca de que los expertos pudieran ponerse de acuerdo en lo que significaba una evaluación solvente, lo cual limitaba los estudios que intentaban ayudar a los educadores a hacer su trabajo.

4. *Ausencia de directrices* (especialmente de agencias) que permitieran satisfacer los requisitos evaluativos incluso cuando lo solicitan las propias evaluaciones.
5. *Malos sistemas* (procedentes de expertos como de bibliografía) para realizar evaluaciones en su propio marco.
6. *El síndrome de la diferencia no significativa*, según el cual, los estudios realizados sobre el estado de la educación no expresan gran diferencia entre los resultados de unos y otros.
7. *El síndrome de los elementos perdidos*, esto es, la ausencia de una teoría pertinente; de conceptos claros acerca de los requisitos informativos; de instrumentos y planificaciones apropiados; de mecanismos para organizar procesar y presentar información evaluativa y de personal capacitado.

En opinión de Stufflebeam (1987, p.175), las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan; también afirma que el primero de éstos propósitos es el más importante y para destacarlo menciona que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar...No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.

Más tarde Stufflebeam (1966, 1967) introdujo una conceptualización de la evaluación que se basaba en la idea de que ésta debía ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer más las necesidades de los estudiantes. Desde la óptica de la consecución de metas, una buena y operativa definición de los objetivos constituye el criterio fundamental. Desde la perspectiva de las decisiones y situados dentro de un contexto político, Stufflebeam y colaboradores llegaron a sugerir incluso la no valoración de la información por parte del evaluador, siendo el que toma las decisiones el responsable de su valoración (De la Garza, 2002, p.4 -5).

Stufflebeam desarrolló un marco conceptual para ayudar a los organizadores y administradores a enfrentarse a cuatro tipos de evaluaciones y sus correspondientes decisiones, estableciendo con ellas, la estructura básica del modelo Contexto-Inputs-Proceso-Producto (CIPP): 1) La evaluación del contexto para servir a decisiones de planificación; 2) La evaluación de entrada, al servicio de las decisiones de estructura que nos indican los recursos disponibles, las estrategias alternativas al programa y los planes con mayor potencial; 3) La evaluación de proceso, al servicio de las decisiones de implementación y; 4) La evaluación del producto, al servicio de las decisiones de reciclaje, que informará sobre los resultados obtenidos, cómo han sido reducidas las necesidades y qué se debe hacer con el programa después del curso (Cano, 2001, p.172). En la tabla siguiente se describen sus principales características.

Tabla 6. Cuatro tipos de evaluación

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los <i>problemas</i> que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la <i>capacidad</i> del sistema, las <i>estrategias</i> de programa alternativas, la <i>planificación</i> de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los <i>defectos</i> de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los <i>tests</i> diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el <i>marco</i> que debe ser abarcado, las <i>metas</i> relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los <i>objetivos</i> relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la <i>planificación</i> de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los <i>recursos de apoyo</i> , las <i>estrategias</i> de solución y las <i>planificaciones</i> de procedimientos, esto es, <i>estructurarlas</i> actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzga la realización.	<i>Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa</i> , esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la <i>continuación, finalización, modificación o readaptación</i> de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Fuente: Stufflebeam, 1987, p. 194.

Stufflebeam resume una serie de recomendaciones para llevar a cabo buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo. Estas recomendaciones son las siguientes (Escudero 2003, p.19):

- 1) Los planes de evaluación deben satisfacer los cuatro requerimientos de *utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión*.
- 2) Las entidades educativas deben examinarse por su integración y servicio a los *principios de la sociedad democrática*, equidad, bienestar, etc.
- 3) Las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su *mérito* (valor intrínseco, calidad respecto a criterios generales) como por su *valor* (valor extrínseco, calidad y servicio para un contexto particular), como por su *significación* en la realidad del contexto en el que se ubica.
- 4) La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc, debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los

retos que deben abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos *deberes y responsabilidades*.

- 5) Los estudios evaluativos deben ser capaces de valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son *responsables y rinden cuentas* del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales.
- 6) Los estudios evaluativos deben proporcionar *direcciones para la mejora*, porque no basta con emitir un juicio sobre el mérito o el valor de algo.
- 7) Recogiendo los puntos anteriores, todo estudio evaluativo debe tener un componente *formativo* y otro *sumativo*.
- 8) Se debe promover la *autoevaluación* profesional, proporcionando a los educadores las destrezas para ello y favoreciendo actitudes positivas hacia ella.
- 9) *La evaluación del contexto* (necesidades, oportunidades, problemas en un área,...) debe emplearse de manera *prospectiva*, para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades. Asimismo, la evaluación del contexto debe utilizarse *retrospectivamente*, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes.
- 10) *La evaluación de las entradas* (inputs) debe emplearse de manera *prospectiva*, para asegurar el uso de un rango adecuado de enfoques según las necesidades y los planes.
- 11) *La evaluación del proceso* debe usarse de manera *prospectiva* para mejorar el plan de trabajo, pero también de manera *retrospectiva* para juzgar hasta qué punto la calidad del proceso determina el por qué los resultados son de un nivel u otro.
- 12) *La evaluación del producto* es el medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado. Se necesita una valoración *prospectiva* de los resultados para orientar el proceso y detectar zonas de necesidades. Se necesita una evaluación *retrospectiva* del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado.
- 13) Los estudios evaluativos se deben apoyar en la *comunicación* y en la *inclusión* sustantiva y funcional de los implicados (*stakeholders*) con las cuestiones claves, criterios, hallazgos e implicaciones de la evaluación, así como en la promoción de la aceptación y el uso de sus resultados. Más aún, los estudios evaluativos deben conceptualizarse y utilizarse sistemáticamente como parte del proceso de mejora educativa a largo plazo y de fundamento para la acción contra las discriminaciones sociales. La *evaluación para el desarrollo* (*empowerment evaluation*), que defiende, es un procedimiento, de base democrática, de participación de los implicados en el programa evaluado, para promover la autonomía de los mismos en la resolución de sus problemas. Nos alerta de que la evaluación participativa incrementa la probabilidad de que se utilicen los resultados de la evaluación, pero también la de que sea conservadora en su concepción, pues es difícil pensar que los responsables de una organización pongan en cuestión el

fundamento y el sistema de poder de la misma. Generalmente su interés es el cambio de cosas pequeñas.

- 14) Los estudios evaluativos deben emplear *múltiples perspectivas, múltiples medidas de resultados*, y métodos tanto *cuantitativos* como *cualitativos* para recoger y analizar la información. La pluralidad y complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos.
- 15) Los estudios evaluativos deben ser evaluados, incluyendo *metaevaluaciones formativas* para mejorar su calidad y su uso y *metaevaluaciones sumativas* para ayudar a los usuarios en la interpretación de sus hallazgos y proporcionar sugerencias para mejorar futuras evaluaciones.

Estas quince recomendaciones proporcionan elementos esenciales para un enfoque de los estudios evaluativos que Stufflebeam denomina *objetivista* y que se basa en la teoría ética de que la bondad moral es objetiva e independiente de los sentimientos personales o meramente humanos.

Stufflebeam invoca a la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas.

Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam señala que se deben tomar algunos criterios básicos de referencia como los siguientes (Escudero 2003, p.17):

- 1) Las necesidades educativas. Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática.
- 2) La equidad. Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad.
- 3) La factibilidad. Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- 4) La excelencia como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

V.6 Ergon Guba. Evaluación cualitativa naturalista

Orientación naturalista es la expresión genérica utilizada para describir muchos de los enfoques alternativos de la evaluación que adquirió relieve en los años setenta como reacción contra las formas más tradicionales de evaluación que se mostraron insuficientes para la comprensión de la complejidad de las reformas curriculares. Quizá, más importantes que las definiciones sean las premisas y posturas subyacentes de los investigadores naturalistas. Particularmente Guba y sus colaboradores sobre todo Yvonna Lincoln, quienes centran su análisis en una comparación con el paradigma científico que ha adquirido una "pátina de ortodoxia" en las ciencias socioconductuales, incluso dicen que ambos paradigmas descansan sobre tres premisas: la realidad, la relación entre el investigador y el sujeto, y la naturaleza de los enunciados de "verdad" (Simons, 1999, p.13-14) (véase la Tabla 7).

En 1978, Guba y otros estudiosos del tema, advierten las graves limitaciones que presentan los *tests* estandarizados de rendimiento, ya que no representan accesibilidad en los resultados, y no consideran las relaciones y comportamientos que manifiestan el maestro y los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Así mismo reconocen que estos aspectos difícilmente pueden ser medidos o tratados mediante métodos cuantitativos. Agrega que la estrechez de metodologías cuantitativas que imperan en el campo de la evaluación educativa, ha sido determinante en el desarrollo de nuevos enfoques alternativos de evaluación, con supuestos conceptuales, epistemológicos, éticos y metodológicos muy diferentes, como lo es el paradigma de evaluación cualitativa naturalista. Bajo este paradigma surge la confianza de los investigadores evaluativos hacia el uso de métodos cualitativos, que poco a poco se ha ido convirtiendo en una perspectiva cada vez más aceptada en las últimas décadas (Lucio 2003, p.5).

Tabla 7. Premisas básicas de los paradigmas científico y naturalista según Guba y Lincoln

Premisas sobre	<i>Paradigma</i>	
	<i>Científico</i>	<i>Naturalista</i>
Realidad	Singular, convergente, fragmentable	Múltiple, divergente, interrelacionada
Relación entre investigador y sujeto	Independientes	Interrelacionados
Naturaleza de los enunciados de verdad	Generalizaciones —enunciados nomotéticos- se centran en las semejanzas	Hipótesis de trabajo —enunciados idiográficos-, se centran en las diferencias

Fuente: Tomado de Simons, 1999, p.15³

³ Guba y Lincoln son conscientes de la excesiva simplificación que presenta este análisis pero lo utilizan para señalar las características críticas de la investigación naturalista y la orientación de su postura epistemológica. En otro libro posterior, parece que amplían las categoría y sustituyen "científico" por "positivista" (Simons, 1999, p.15)).

Guba figura entre quienes se agrupan en favor de los métodos cualitativos. Señala que la investigación naturalista (a la que se compara con el trabajo etnográfico de campo y con el periodismo de investigación y se presenta como diametralmente opuesta a la investigación experimental y convencional) brinda "un modo de evaluación más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado en la actualidad. En resumen, del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social (Correa 2002 p. 241, 243).

Una de las aportaciones de Guba y sus colaboradores se refiere al señalamiento de distintas generaciones en el desarrollo de la evaluación educativa. Ahora estaríamos en la cuarta, que según ellos se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los «stakeholders» (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita (Escudero, 2003, p.2).

A continuación se describen brevemente las características de cada una de las generaciones señaladas por Guba (Méndez, 2000, p.2):

Primera generación (de la medición). El énfasis se da en el desarrollo de medios e instrumentos para evaluar. Medición y evaluación son prácticamente sinónimos. Se atiende a lo técnico.

Segunda generación (de la descripción). El énfasis cambia hacia el estudio de la efectividad de tratamientos, programas o estrategias. Este enfoque se conoce ahora como evaluación de programas. Interesa la relación objetivos/ejecución.

Tercera generación (del juicio o valoración). Al necesitarse algo más que recopilar pruebas o describir discrepancias entre objetivos y ejecución, se resalta la toma de decisiones.

Cuarta generación. Trata de superar la falta de pluralismo de valores y la tendencia de trabajar la evaluación al estilo de las *ciencias duras*. Se consideran los efectos bidireccionales entre evaluador y evaluado, alejándose de la *neutralidad* y control de las anteriores generaciones. Se enfatiza la negociación. La audiencia prioritaria de la evaluación en estos modelos no es quien debe tomar las decisiones, como en los modelos orientados a la toma de decisiones, ni el responsable de elaborar los currículos u objetivos, como en los modelos de consecución de metas. La audiencia prioritaria son los propios participantes del programa. La relación entre el evaluador y la audiencia en palabras de Guba y Lincoln debe ser «transaccional y fenomenológica». Se trata de modelos que propugnan una evaluación de tipo etnográfica, de aquí que la metodología que consideran más adecuada es la propia de la antropología social. El paradigma constructivista y la posibilidad de metodologías no convencionales son elementos considerados en esta generación.

En opinión de Escudero (2003) Guba y Lincoln ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan *cuarta generación*, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión

gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa, la denominan respondente y constructivista, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake, y la epistemología postmoderna del constructivismo.

Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista. La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados es necesaria, porque (Escudero, 2003, p.14-16):

- a) Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo.
- b) Los resultados pueden ser utilizados en su contra en diferentes sentidos, sobre todo si están al margen del proceso.
- c) Son potenciales usuarios de la información resultante de la evaluación.
- d) Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- e) Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados.

El cambio paradigmático lo justifican porque:

- a) La metodología convencional no contempla la necesidad de identificar las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados.
- b) Para llevar a cabo lo anterior se necesita una postura de descubrimiento más que de verificación, típica del positivismo.
- c) No se tienen en cuenta suficientemente los factores contextuales.
- d) No se proporcionan medios para valoraciones caso por caso.
- e) La supuesta neutralidad de la metodología convencional es de dudosa utilidad cuando se buscan juicios de valor acerca de un objeto social.

Partiendo de estas premisas, el evaluador es responsable de determinadas tareas, que realizará secuencialmente o en paralelo, construyendo un proceso ordenado y sistemático de trabajo. Las responsabilidades básicas del evaluador de la cuarta generación son las siguientes:

- 1) Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
- 2) Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de lo evaluado y sus demandas y preocupaciones al respecto.
- 3) Proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones.
- 4) Generar el máximo acuerdo posible acerca de dichas construcciones, demandas y preocupaciones.
- 5) Preparar una agenda para la negociación acerca de temas no consensuados.

- 6) Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.
- 7) Formar y hacer de mediador para un «forum» de implicados para la negociación.
- 8) Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones acerca de los intereses propios y de los de otros grupos.
- 9) Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución.

La propuesta de Guba y Lincoln se extiende bastante en la explicación de la naturaleza y características del paradigma constructivista (naturalista) en contraposición con las del positivista (paradigma científico).

Cuando se habla de los pasos o fases de la evaluación en esta cuarta generación, sus proponentes citan doce pasos o fases, con diferentes subfases en cada una de estas. Estos pasos son los siguientes:

1. Establecimiento de un contrato con un patrocinador o cliente.
 - 1.1. Identificación del cliente o patrocinador de la evaluación.
 - 1.2. Identificación del objeto de la evaluación.
 - 1.3. Propósito de la evaluación.
 - 1.4. Acuerdo con el cliente por el tipo de evaluación.
 - 1.5. Identificación de audiencias.
 - 1.6. Breve descripción de la metodología a usar.
 - 1.7. Garantía de acceso a registros y documentos.
 - 1.8. Acuerdo por garantizar la confidencialidad y anonimato hasta donde sea posible.
 - 1.9. Descripción del tipo de informe a elaborar.
 - 1.10. Listado de especificaciones técnicas.
2. Organización para reciclar la investigación.
 - 2.1. Selección y entrenamiento del equipo evaluador.
 - 2.2. Consecución de facilidades y acceso a la información.
3. Identificación de las audiencias.
 - 3.1. Agentes.
 - 3.2. Beneficiarios.
 - 3.3. Víctimas.
4. Desarrollo de construcciones conjuntas dentro de cada grupo o audiencia.
5. Contraste y desarrollo de las construcciones conjuntas de las audiencias.
 - 5.1. Documentos y registros.
 - 5.2. Observación.
 - 5.3. Literatura profesional.

- 5.4. Círculos de otras audiencias.
- 5.5. Construcción ética del evaluador.
6. Clasificación de las demandas, preocupaciones y asuntos resueltos.
7. Establecimiento de prioridades en los temas no resueltos.
8. Recogida de información.
9. Preparación de la agenda para la negociación.
10. Desarrollo de la negociación.
11. Informes.
12. Reciclado/revisión.

Este análisis de la cuarta generación se puede terminar con los rasgos con los que definen Guba y Lincoln a la evaluación:

- a) La evaluación es un proceso sociopolítico.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración.
- c) la evaluación es un proceso de enseñanza/aprendizaje.
- d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente.
- e) La evaluación es un proceso emergente.
- f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles.
- g) La evaluación es un proceso que crea realidad.

En esta evaluación, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, pero estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto.

V.7 José Cardona Andújar. Modelo de Evaluación de Centros Educativos (MEC)

El Modelo de Evaluación de Centros Educativos que presenta el Doctor José Cardona Andujar (1994), se orienta hacia la creación e integración de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de sus centros escolares. Implica para su aplicación, que la comunidad escolar donde se inserta acepte realizar una reflexión rigurosa y crítica de su quehacer y acción educativa; sólo desde esta óptica se puede aspirar a la consecución de sus objetivos: la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación impartida.

El Modelo se desarrolla en el ámbito y contexto del paradigma de la participación colaborativa; en este marco los docentes fijan las directrices de su actividad profesional a través de su experiencia en el aula, misma que revisada en forma permanente desde posiciones autocríticas proporciona la base para la construcción de la teoría de la enseñanza, de la organización y de la evaluación, todo ello enriquecido con las aportaciones de los demás estamentos de la comunidad edu-

cativa. Se concibe una escuela investigadora que se planifica y mejora (Cano, 2001, p.189).

El Modelo de Evaluación de Centros Educativos, presenta las siguientes propiedades (Cardona, 1994, p.230-231):

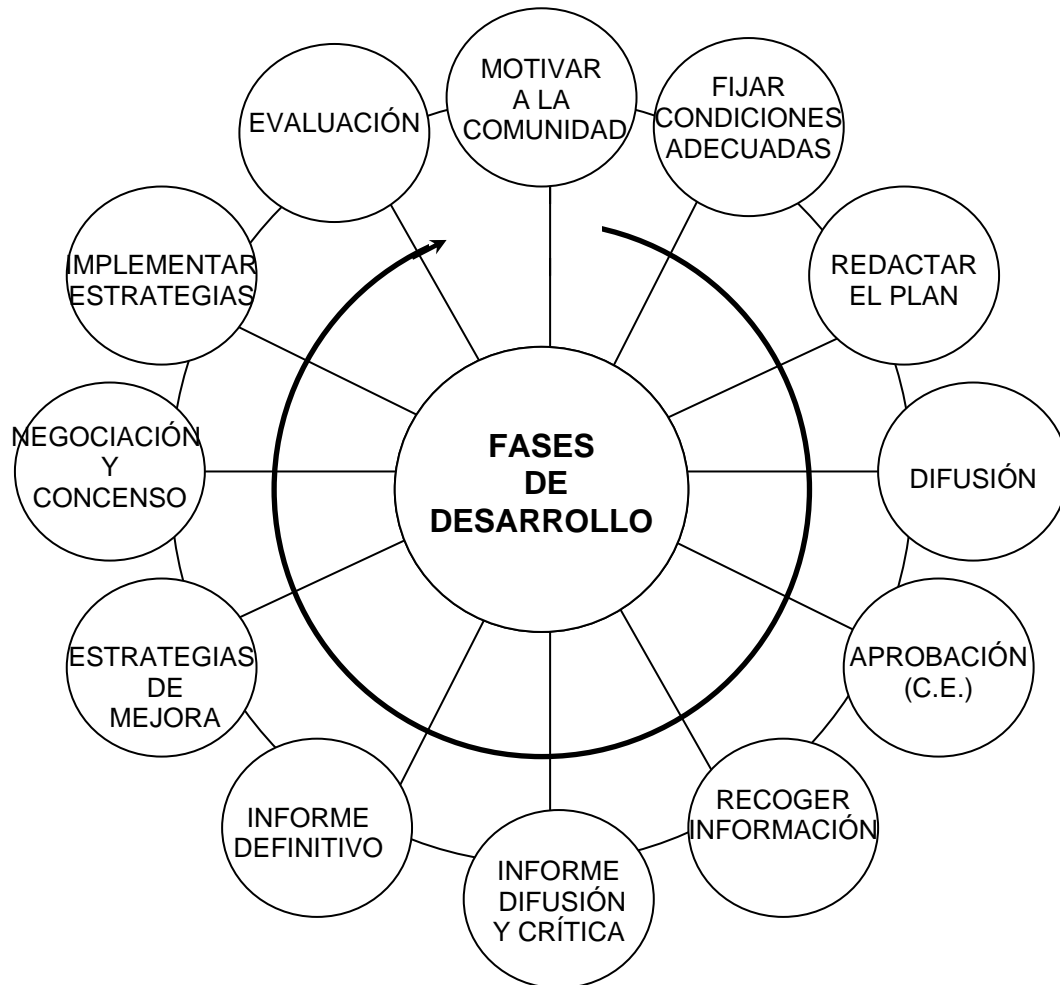
- a) Debe ser asumido y desarrollado por la comunidad educativa.
- b) Debe ser entendido como una actividad diagnóstica de posibilidades de mejora.
- c) Pretende / debe ser riguroso en su metodología.
- d) Es holístico y retroalimentador.
- e) Utilizará técnicas de recogida y análisis de datos contextualizados.
- f) Sus resultados deberán ser integrados a los diferentes documentos institucionales.
- g) Deberá ser sistemáticamente contrastado con la realidad, con la propia realidad comunitaria.
- h) Abierto y flexible: armónico con una sociedad en constante cambio.

En su proceso de desarrollo que se muestra en la figura 8, el modelo presenta las siguientes fases (Cardona, 1994, p.232-235):

- 1) Motivación de la comunidad educativa: destacar lo positivo de la actividad, suscitando actitudes favorables hacia ella. Esta primera fase es competencia del agente dinamizador.
- 2) Acciones para fijar las condiciones adecuadas: clarificar el proyecto de intervención, fijando la estructura, objetivos y funciones. Esta fase es competencia de los profesores.
- 3) Redacción del plan de actuación: aspectos didáctico, organizativo y económico del centro. Su elaboración corresponde a la comisión de evaluación coordinada por el agente dinamizador.
- 4) Difusión en la comunidad: informado por los distintos sectores comunitarios.
- 5) Aprobación por el Consejo Escolar e incorporado a los documentos institucionales.
- 6) Recogida de información: áreas o variables incluidas en el plan elaborado, acordes con las macrovariables contenidas en las Escalas del Modelo.
- 7) Elaboración del Informe o "Memoria de aplicación": juicios de valor sobre la institución evaluada, estrategias de mejora y atención prioritaria. La responsabilidad respecto al desarrollo de esta fase corresponde a la comisión de evaluación coordinada por el agente dinamizador.
- 8) Difusión y análisis crítico del Informe: por los distintos sectores, previo al informe definitivo.
- 9) Propuesta de estrategias de mejora: atención prioritaria, tomando en cuenta los recursos disponibles (personales, materiales y del entorno). La acción corresponde a la comisión de evaluación.
- 10) Negociar y consensuar las estrategias de mejora y su priorización: complementación y temporalización.

- 11) Evaluación formativa del proceso: modificación de actuaciones, rectificación de estrategias, a fin de acercarse a la consecución de lo planeado.

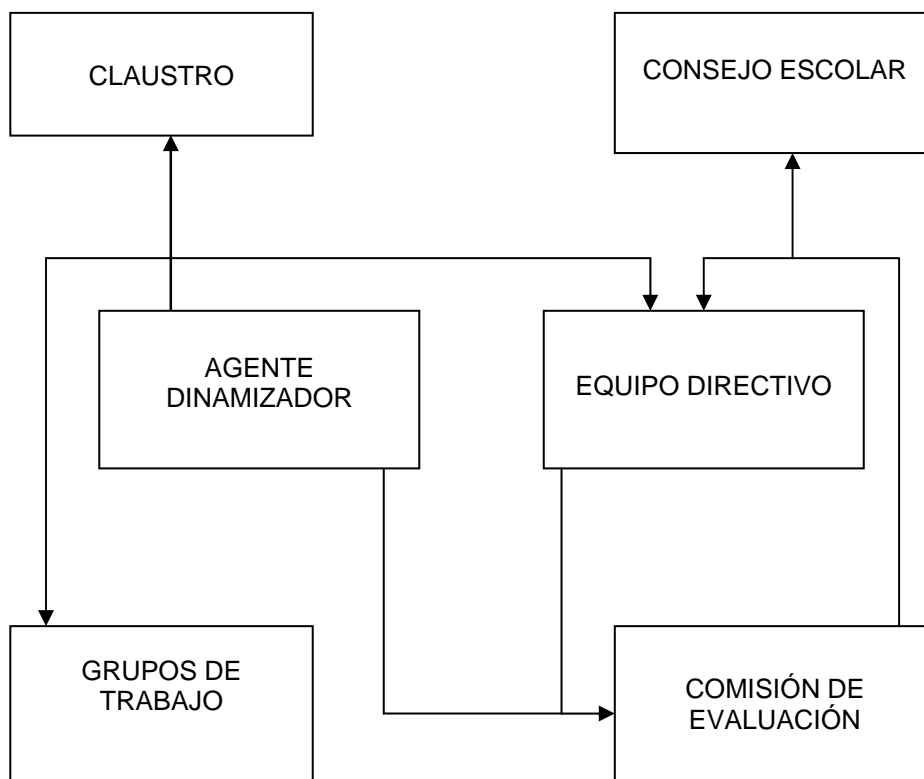
Figura 8. Fases en el desarrollo del Modelo de Evaluación de Centros Educativos



Fuente: Cardona, 1994 p.233

Para el desarrollo de las fases del proceso anteriormente descrito, es necesario diseñar una estructura organizativa en la que se definan y designen los órganos de responsabilidad directa, especificando los roles respecto a esta propuesta. La estructura organizativa propuesta por el Doctor Cardona Andújar se refleja en la figura 9.

Figura 9. Estructura de organización sugerida para el desarrollo del Modelo de Evaluación de Centros Educativos (MEC)



Fuente: Cardona, 1994, p. 235

El instrumento básico diseñado para el modelo es la Escala de Evaluación Diagnóstica, aunque se especifica que éste no es el único a utilizar ni debe ser aplicado desde la misma técnica de recogida de información. Los objetivos que pretende conseguir la aplicación son (Cardona, 1994, p.236-237):

- a) De naturaleza cuantitativa, hallar en cada área y variable una puntuación que permita poder calificar la bondad de su funcionamiento global; obtener indicadores de su fiabilidad; conocer la incidencia de las variables o áreas sobre los criterios de calidad, mediante diseños de tipo correccional; establecer criterios para facilitar la rentabilidad de las inversiones.
- b) De naturaleza cualitativa, concientizar a los miembros de la comunidad sobre los beneficios de la reflexión colaborativa y el trabajo en equipo; optimizar el conocimiento responsable de sus roles específicos; sensibilizar a la comunidad hacia actuaciones de autorevisión; rentabilizar la reflexión de los profesionales sobre su actuación y el marco organizativo donde ésta se desarrolla; analizar el funcionamiento de una institución educativa a través del diagnóstico de los aspectos positivos y negativos que retroalimentan la acción en el centro; facilitar una revisión global del centro que informe el nivel de aceptación de su funcionamiento y resultados y la elaboración de un dictamen o informe que contemple las propuestas de mejora así como su orden de prioridad.

V.8 Milagros Cano Flores. Modelo MICAF

Milagros Cano Flores (2001), presenta un Modelo de Autoevaluación Institucional, como medio y alternativa para conocer la realidad y transformarla, como vía para lograr el mejoramiento continuo de las instituciones de carácter educativo así como de sus integrantes. Este modelo está visualizado desde la perspectiva de una Institución de Educación Superior, referente a los estudios de posgrado, y comprende dos campos o ámbitos de aplicación: a) Estructura y Funciones Institucionales y b) Operación y Funcionamiento del Programa Educativo. Entendiendo por Estructura y Funciones Institucionales, el esquema y operación de la estructura organizativa en la que se basa el funcionamiento del centro, así como las funciones y actividades inherentes a la planeación, organización, integración, dirección y control, referentes tanto a acciones de naturaleza académica como administrativas. Con relación a la Operación y Funcionamiento del Programa Educativo, éste comprende las funciones sustantivas de: docencia, investigación, difusión y extensión y vinculación. (Tabla 8).

Tabla 8. Ámbitos de Aplicación del Modelo de Autoevaluación Institucional MICAF

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
ESTRUCTURA Y FUNCIONES INSTITUCIONALES	OPERACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO
Planeación Organización Integración Dirección Control.	Docencia Investigación Difusión Extensión Vinculación

Fuente: Cano, 2001, p.456

Derivado de la fundamentación teórica sobre la cultura de calidad y asumido por las categorías axiológicas y teórico-técnicas con las cuales se aprecian las relaciones educativas, el modelo se basa en los siguientes preceptos de naturaleza conceptual.

1. Por su origen, se pretende que la autoevaluación sea consensual, esto es, la estructura social que la promueve es la propia comunidad integrante del centro o institución educativa.
2. La finalidad de la autoevaluación institucional se concibe como un medio para sustentar tanto técnica como operativamente la modificación de los fenómenos educativos; es decir, el propósito es conocer la realidad para transformarla.

3. La forma o el modo de efectuar el estudio de autoevaluación, es a través de un proceso que implica una metodología formal, misma que parte de un protocolo y organiza los procedimientos, instrumentos y resultados, de acuerdo a una estrategia de acción académica.
4. Con relación al momento en el que se decide realizar una valoración de la Institución, se intenta sea permanente, esto es, que la apreciación y autocrítica estén implícitas en todo momento en las funciones y actividades diarias de la Institución.
5. Los referentes empleados (contra los cuales se comparan los resultados obtenidos y se determina la valoración), serán creados por los propios actores de la entidad académica evaluada, esto es, los sectores integrantes de la Institución, como son: equipo directivo, personal académico, personal administrativo y de servicio, y alumnos, ponderándose tanto variables contextuales como de la dinámica académica.
6. La evaluación se orienta en un sentido global, esto es, se consideran todos y cada uno de los aspectos involucrados en la naturaleza de la propia Institución, visualizándola como un todo organizado y coherente.
7. Los efectos educativos a evaluarse a través de los procesos de apreciación, son tanto internos como externos, se contempla la propia transformación del centro así como su injerencia en la colectividad misma.
8. El análisis empleado es de tipo valorativo, en donde se estima se emitan juicios críticos respecto del centro o entidad valorada.
9. Finalmente, la ejecución e instrumentación de estos procesos de apreciación, son realizados por los mismos integrantes de la comunidad, esto es, son los propios actores de la acción educativa los que se encargan de diseñar y organizar los estudios correspondientes para valorar su propia actividad.

El proceso del Modelo de Autoevaluación Institucional requiere para su desarrollo de cinco etapas: Planeación, Obtención de Información, Evaluación, Presentación y Estrategias de Mejora.

Planeación:

- 1) Planteamiento: información y motivación a los integrantes del centro educativo en una reunión formal de la Comisión Académica, por los miembros del equipo directivo.
- 2) Integración de la comisión responsable de la elaboración del proyecto de valoración. Del seno de la Comisión Académica se designarán a los integrantes de la comisión, mismos que tendrán a su cargo el proyecto de valoración.
- 3) Elaboración del Plan de Valoración, que incluirá:
 - a) Definición del objetivo.
 - b) Alcance del estudio.
 - c) Determinación de la estructura necesaria y establecimiento de funciones.
 - d) Programación del tiempo estimado.
 - e) Determinación de las técnicas e instrumentos a utilizar.
 - f) Determinación de parámetros (referentes).
 - g) Redacción del Plan de Valoración.

- 4) Presentación del Plan de Valoración a la H. Junta Académica de la Institución, para su discusión y aprobación; obteniendo como resultado ras esta presentación, el Plan Definitivo.
- 5) Nombramiento de responsables y comisiones de trabajo. Nombramiento e integración de comisiones por área académica y/o línea de investigación.
- 6) Difusión a la comunidad. Comunicación verbal y por escrito a todos los estamentos de la entidad a valorar.

Obtención de la información:

- 1) Determinación de los sectores involucrados. Definición de los sectores de la población, como son: equipo directivo, coordinadores, académicos, personal administrativo y de servicios, alumnos, etcétera.
- 2) Elaboración de instrumentos, como son: guías de entrevista, cuestionarios, interpretación de documentos, entre otros.
- 3) Aplicación de técnicas e instrumentos en la forma y tiempo establecidos.
- 4) Captación de la documentación necesaria (organigramas, manuales, instructivos, reglamentos, formatos, etcétera), que sea relevante para el desempeño de las funciones y actividades del centro.
- 5) Revisión, complementación y depuración de la información recogida, realizando, si así se requiere, un análisis más detallado o de mayor profundidad.
- 6) Captación de opiniones y sugerencias. Concentrar por sectores, las observaciones y sugerencias expresadas verbalmente o por escrito durante la recogida de información.

Evaluación:

- 1) Análisis y evaluación de la información obtenida, utilizando las técnicas estadísticas y los programas informáticos pertinentes.
- 2) Jerarquización de observaciones, definiendo criterios que permitan este ordenamiento.
- 3) Planteamiento de las recomendaciones; considerada esta fase como una parte medular del trabajo de valoración.
- 4) Discusión de las observaciones. Ésta se realizará con el personal directamente involucrado, a fin de conocer sus apreciaciones y posibles efectos.

Presentación:

- 1) Elaboración del informe final. Que incluirá todos los juicios de valor que se hayan emitido sobre la Institución evaluada.
- 2) Presentación del informe final a la H. Junta Académica de la Institución, para el debido conocimiento y discusión (si así se requiere) por sus miembros.
- 3) Difusión y análisis crítico del informe final, por los sectores involucrados, como paso o fase preliminar del informe definitivo.

Estrategias de mejora:

- 1) Integración de las comisiones o grupos de trabajo por la H. Junta Académica para el desarrollo y presentación de estrategias de mejora.
- 2) Desarrollo de propuestas alternativas; identificando las fortalezas y debilidades en cada opción o curso de acción viable.
- 3) Elaboración de estrategias de mejora. Se establecen las estrategias de intervención en la realidad comunitaria, así como su prioridad.
- 4) Presentación de los planes estratégicos a la H. Junta Académica para su discusión y aprobación; solicitando para su desarrollo y aplicación de la participación activa de todos los miembros de la Institución educativa.

- 5) Difusión a la comunidad del centro educativo, utilizando para ello, de ser posible, medios verbales, escritos y audiovisuales.
- 6) Evaluación formativa del proceso; para, si así se requiere, adecuar o modificar acciones y/o estrategias.

En el modelo se contemplan tres niveles de extensión conceptual, a saber: Área o Macrovariable, Variable e Indicador de valoración. Las áreas o macrovariables, hacen referencia a los grandes elementos que conforman la tipificación y naturaleza del centro docente como sistema. Las variables, son las dimensiones de cada área o macrovariable, y, finalmente, los indicadores constituyen los criterios en los que se apoyan los juicios calificadores de las variables. (Tabla 9)

Este Modelo de Autoevaluación Institucional, pretende una apreciación global, al considerar todos los factores y aspectos que se encuentran involucrados en la naturaleza de una entidad educativa; mas, la complejidad que identifica y caracteriza a estas instituciones, nos lleva a requerir de la utilización de diversas técnicas e instrumentos para su análisis y valoración. Entre las técnicas sugeridas se anotan: a) La Auditoría Administrativa, que es la revisión objetiva, metódica y constructiva de la satisfacción de los objetivos institucionales, en cuanto a sus métodos de control, medios de operación, empleo de recursos y participación de sus integrantes. b) El análisis FODA, proceso utilizado en el estudio situacional de una organización, entendiendo y analizando las fortalezas y debilidades e identificando las amenazas, así como también las oportunidades en el mercado. c) La Encuesta, técnica que se aplica en forma combinada, permitiendo captar la información planteada de los diferentes campos a investigar, mediante instrumentos previamente diseñados, como son: cuestionario y entrevista. d) Interpretación de Documentos, técnica que consiste en estudiar los datos y cifras contenidos en documentos con el objeto de establecer razones y evaluar hechos sobre la materia que se investiga. De los instrumentos de evaluación basados en la observación, se proponen los siguientes: Cuestionarios, Entrevistas, Guías de evaluación, Fichas anecdóticas, Listas de control, Inventarios, Diarios, Rejillas, Estudio de casos, Análisis de contenido, Escalas de evaluación, Análisis de tareas, Memorandos, Pruebas sociométricas, Análisis de trabajos, Pruebas objetivas, Autobiografías profesionales.

Tabla 9. Áreas, Variables e Indicadores del Modelo de Autoevaluación Institucional MICAF

ÁREA	VARIABLES	INDICADORES
1. Organización administrativa	1.1. Institución	1.1.1. Cultura institucional. 1.1.2. Liderazgo. 1.1.3. Programas de desarrollo. 1.1.4. Normatividad. 1.1.5. Sistema de evaluación.
	1.2. Administración	1.2.1. Planeación. 1.2.2. Organización. 1.2.3. Integración. 1.2.4. Dirección. 1.2.5. Control
2. Organización Académica	2.1. Docencia	2.1.1. Mejoramiento continuo. 2.1.2. Plan de estudios. 2.1.3. Vinculación docencia – investigación. 2.1.4. Alumnado. 2.1.5. Personal académico. 2.1.6. Oferta académica.
	2.2. Investigación	2.2.1. Mejoramiento continuo. 2.2.2. Líneas de investigación. 2.2.3. Proyectos institucionales 2.2.4. Producción científica.
	2.3. Difusión y extensión	2.3.1. Trabajos de investigación. 2.3.2. Programas educativos. 2.3.3. Eventos académicos. 2.3.4. Publicaciones. 2.3.5. Servicios.
	2.4. Vinculación	2.4.1. Programa institucional. 2.4.2. Intercambio académico 2.4.3. Instituciones educativas. 2.4.4. Sectores productivos. 2.4.5. Asesorías. 2.4.6. Servicio a la colectividad.
	2.5. Administración académica	2.5.1. Mejoramiento continuo 2.5.2. Sistema de información. 2.5.3. Sistemas y procedimientos de operación 2.5.4. Sistema de control
3. Infraestructura	3.1. Instalaciones físicas	3.1.1. Conservación y condiciones higiénicas 3.1.2. Disponibilidad y rentabilidad de espacios. 3.1.3. Mobiliario. 3.1.4. Equipamiento.
	3.2. Apoyo académico	3.2.1. Materiales e insumos. 3.2.2. Recursos didácticos. 3.2.3. Acervo bibliográfico. 3.2.4. Equipo. 3.2.5. Servicio de comunicación vía satélite.
4. Financiamiento.	4.1. Autofinanciamiento	4.1.1. Proyectos. 4.1.2. Actividades o acciones.
	4.2. Financiamiento externo	4.2.1. Proyectos. 4.2.2. Actividades o acciones.

Fuente: Cano, 2001, p. 496

VI. Conclusiones

La evaluación educativa es una exigencia de las nuevas tendencias del sistema educativo internacional que promueve la UNESCO, y un resultado de la necesidad de establecer estándares de calidad. La educación, vista no sólo como una necesidad social, sino como un derecho humano, trasciende las fronteras de lo puramente pedagógico para convertirse en una prioridad social, que como tal, debe ser comprendida de manera integral de modo que los países puedan mejorar sus expectativas de desarrollo.

La globalización de las economías, la ciencia y la tecnología, entre sus aspectos negativos trae como consecuencia la profundización de las brechas en los procesos educativos y en la marginación de oportunidades a las grandes masas de población, sobre todo, de aquellos países menos desarrollados. Por ello, la insistencia de los foros internacionales de enfatizar la canalización de los recursos financieros a los programas educativos, por considerar que la educación es el único camino para hacer más competitivas a las personas y a los países donde habitan.

La evaluación ha sido, tradicionalmente, una función principalmente de control, aunque la nueva concepción la traduce como un proceso de mejoramiento continuo. En el siglo pasado se relacionó particularmente con el examen de los conocimientos que poseían los alumnos después de la enseñanza impartida y con la cual se contaba con información que permitía conocer los resultados de la actividad académica y decidir acerca de posibles reorientaciones. Cuando Tyler aparece con una nueva concepción de evaluar lo que se había establecido como objetivo, pareciera haber encendido un foco rojo para que la comunidad educativa se integrara a la conformación de toda una teoría acerca de este tema y en la que se han visto involucrados muchos e importantes analistas de cada una de las épocas por las que ha transitado el desarrollo de este concepto.

No cabe duda que la evaluación educativa ha sufrido transformaciones con el paso de los años, sin embargo, es interesante observar que los problemas que se enfrentaban en los setentas relacionados con la misma, no son muy diferentes a los que en la actualidad enfrenta el sistema Educativo de México. De ahí la importancia de retomar el proceso histórico de la evaluación como referente para la elaboración de estrategias adecuadas en nuestro país, de esta forma habrá más factibilidad de los cambios educativos con base en la diversidad cultural.

En este capítulo se han revisado diferentes modelos de evaluación educativa, cada uno de ellos aporta una orientación valiosa para aquellos que iniciamos su incursión en este campo del conocimiento. Asimismo, la abrumadora la cantidad de información que hay acerca del tema, demarca la importancia del mismo así como el número de estudiosos que se encuentran preocupados por establecer y desarrollar paradigmas teóricos que sustenten la teoría relacionada con el tema de la evaluación educativa. En la tabla 10, se presenta un resumen de las características más relevantes de los modelos descritos en el capítulo.

Tabla 10. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Año de surgimiento	1942	1963	1967	1967	1969	1978	1994	2001
Objetivo	Proporcionar al cliente o a quienes toman decisiones la información requerida, basada necesariamente en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales.	La planificación de la evaluación, en un nivel general, debe distribuir prioridades y responsabilidades en la investigación entre los miembros de un equipo de evaluadores que, en un nivel específico y detallado, planifican las tareas internas del equipo como resultado de su experiencia e interacción.	La investigación evaluativa es investigación aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Los resultados siempre serán utilizados por el administrador para tomar decisiones del futuro del programa.	Buscar los resultados reales obtenidos por el programa, sin determinar por anticipado sus objetivos para no limitar la identificación de sus efectos posibles, entre ellos, los resultados no anticipados y los efectos imprevistos. Busca proporcionar información que ayude a los profesionales a ofrecer productos y servicios de calidad y utilidad para los consumidores.	Las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. Menciona que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar...No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.	El paradigma cualitativo en el que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social	Creación e integración de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de sus centros escolares y particularmente con la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación impartida.	Modelo de Auto-evaluación Institucional, para el mejoramiento continuo de las instituciones de carácter educativo de posgrado así como de sus integrantes. Comprende dos campos o ámbitos de aplicación: a) Estructura y Funciones Institucionales y b) Operación y Funcionamiento del Programa Educativo
Modelo	Evaluación orientada hacia los objetivos	Planificación evaluativa	Método científico de evaluación	Orientado hacia el consumidor	CIPP- Evaluación del perfeccionamiento	Evaluación naturalista	Evaluación de Centros Educativos (MEC)	Autoevaluación institucional
Objeto	Currículum	Se pone el énfasis en los procesos más que en los objetivos buscados.	La efectividad en la administración del programa.	Desplaza el énfasis de la evaluación de los objetivos a las necesidades del consumidor.	El contexto-entrada (input)-proceso-producto	Se centra en las audiencias que participan en el proceso.	La mejora de la estructura, procesos y resultados de las instituciones educativas.	La institución educativa de posgrado.
Orientado a	Objetivos	Administración	Objetivos	El consumidor	El perfeccionamiento	El proceso	El centro educativo	Instituciones educativas de posgrado
Contribución relevante	Estableció el primer método sistemático de evaluación y su metodología ha sido tan penetrante como influyente en el tema.	Introdujo la idea de que la evaluación debía ser una ayuda para que los administradores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo orientar los programas o instituciones. Esta orientación dio lugar concepto de la evaluación centrada en las decisiones y orientada a la administración.	Un evaluador debe utilizar todo tipo de técnicas investigativas que sean útiles y apropiadas a las circunstancias y necesidades de un estudio evaluativo determinado. Su modelo multicausal de evaluación.	Scriven introduce los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación libre de metas y la meta-evaluación son también términos suyos, además del término inglés "evaluand" (objeto a evaluar) y la evaluación libre de costos.	El modelo CIPP (Contexto-Input-Process-Product)	El uso de métodos cualitativos, que poco a poco se ha ido convirtiendo en una perspectiva cada vez más aceptada en las últimas décadas	El señalamiento de que la metodología a seguir ha de basarse fundamentalmente en la participación colaborativa, que parte de una actitud consensuada tanto del hecho mismo de la evaluación, como del procedimiento, los instrumentos que han de manejarse y de la interpretación de los resultados.	La estructura del análisis del modelo en Áreas, Variables e Indicadores. Inclusión en la metodología de técnicas administrativas como FODA y la auditoría administrativa.
Pregunta clave	¿Se alcanzan los objetivos propuestos?	¿Cómo pueden solucionarse los problemas detectados? ¿qué recomendaciones hacer para corregir el programa?	¿Cuáles son las variables que influyen en el programa?	¿Cuáles son los efectos reales que presenta el programa? ¿Cuál es la utilidad social de estos efectos?	¿Es efectivo el programa? ¿En qué parte del proceso se localizan las dificultades?	¿Cómo se comportan y qué piensan los participantes del programa?	¿Cuál es la realidad del centro educativo (diagnóstico)? ¿Se puede mejorar en busca de la calidad?	¿Cuáles son las funciones y el funcionamiento del programa educativo?

Tabla 10. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Definición de evaluación	Determinar el grado en que se alcanzan los objetivos	Examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar al programa.	La evaluación puede ser considerada como una meta mientras que la investigación evaluativa puede ser considerada como un medio concreto de alcanzar esa meta.	Determinación sistemática del mérito o valía de un objeto o evento.	Proporcionar información útil para la toma de decisiones	Proceso abierto y democrático entre las personas implicadas en producir y poner en práctica los resultados del programa o proyecto	Reflexión rigurosa y crítica del quehacer y acción educativa por parte de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de sus centros escolares (autoevaluación).	Medio para conocer la realidad y transformarla, a fin de lograr el mejoramiento continuo de las instituciones educativas de posgrado así como de sus integrantes.
Metodología o procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer las metas u objetivos 2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias 3. Definir los objetivos en términos de comportamiento 4. Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas. 5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas. 6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas 7. Recopilación de datos de trabajo. 8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento. 	El método científico o el humanístico. Insiste en que el evaluador puede escoger un plan cualquiera, desde el estudio artificial totalmente controlado y reproducible, hasta el estudio más libre y oportunista.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar un valor concreto (ya sea explícito o implícito). 2. Definir la meta: selección entre todas las metas alternativas posibles. 3. Seleccionar los criterios para valorar la consecución de la meta. 4. Identificar las actividades que conduzcan a la meta: planificación del programa. 5. Operar con las actividades que conduzcan a la meta: funcionamiento del programa. 6. Valorar el efecto de esta operación: evaluación del programa. 7. Formación del valor: finalmente, basándose en esta evaluación, se emite un juicio acerca de si esta actividad dirigida hacia la meta ha resultado útil. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización de la naturaleza del programa. 2. Determinación de los fines de la evaluación. 3. Indicadores de las relaciones que pueden darse entre las variables dependientes e independientes del programa. 4. Verificación amplia de todas las consecuencias del programa. 5. Determinación de los criterios de valor y presupuestos filosóficos del programa. 6. Estimación de los costos. 7. Identificación de acciones alternativas. 8. Identificación de los elementos del programa y sus posibles impactos. 9. Conclusión sobre el valor del programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del contexto. 2. Evaluación de entrada. 3. Evaluación del proceso. 4. Evaluación del producto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de un contrato con un patrocinador o cliente. 2. Organización para reciclar la investigación. 3. Identificación de las audiencias. 4. Desarrollo de construcciones conjuntas dentro de cada grupo o audiencia. 5. Contraste y desarrollo de las construcciones conjuntas de las audiencias. 6. Clasificación de las demandas, preocupaciones y asuntos resueltos. 7. Establecimiento de prioridades en los temas no resueltos. 8. Recogida de información. 9. Preparación de la agenda para la negociación. 10. Desarrollo de la negociación. 11. Informes. <p>Reciclado/revisión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a la comunidad. 2. Fijar condiciones adecuadas. 3. Redactar el plan. 4. Difusión. 5. Aprobación. 6. Recoger información. 7. Informe difusión y crítica. 8. Informe definitivo. 9. Estrategias de mejora. 10. Negociación y consenso. 11. Implementar estrategias. 12. Evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación. 2. Obtención de Información. 3. Evaluación. 4. Presentación. 5. Estrategias de Mejora.

Tabla 10. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Ventajas	<p>La evaluación se centró además del estudiante en los objetivos del programa y los procedimientos necesarios señalados.</p> <p>Dio la pauta para que la información generada sirviera para otros tipos de evaluaciones (procesos o formativa)</p>	<p>Anima a los grupos de profesionales, así como a las organizaciones, a utilizar la evaluación continua y sistemáticamente para planificar y proporcionar servicios que satisfagan las necesidades de sus clientes.</p>	<p>Modelo importante para la planificación de los estudios de investigación evaluativa.</p> <p>Delineó claramente las diferencias existentes entre los objetivos y las facultades investigativas de la evaluación, oponiéndolas a las de la investigación básica o pura, las cuales hacen referencia a una "compleja mezcla de distintos valores, propósitos y recursos.</p>	<p>El multimodelo de evaluación con sus dieciocho puntos (ver texto).</p>	<p>Concibe la evaluación como un proceso cíclico, continuo, que debe desarrollarse de manera sistemática y sobre todo, estrechamente ligado a la toma de decisiones. Plantea la necesidad de identificar etapas del proceso en donde se requiere contar con información para la toma de decisiones. El evaluador y el director-organizador del programa trabajan juntos, el primero identifica las decisiones que el segundo ha de tomar aportando información suficiente para calibrar sus ventajas y desventajas. El motivo principal para el desarrollo de la evaluación orientada a la decisión fue un deseo para maximizar la utilización de los resultados de la evaluación.</p>	<p>Las características del modelo constructivista-naturalista.</p>	<p>Modelo autoevaluador en el que los integrantes del centro educativo asumen la reponsabilidad de llevar a cabo el proceso para el conocimiento y mejoramiento de su propia realidad.</p>	<p>Sencillez en su aplicación y desarrollo.</p>
Limitaciones	<p>Consideró la evaluación como un proceso terminal.</p> <p>Son necesarios los objetivos establecidos en términos operativos.</p>	<p>La utilidad de la evaluación la basa en la información obtenida, la buena comunicación de ésta y la credibilidad ante la comunidad que toma las decisiones. La dificultad del consenso porque quien toma las decisiones es la comunidad y no un solo individuo.</p>	<p>La creencia de que la formulación de objetivos y la planificación de un estudio investigativo de evaluación dependerá de quién dirija el estudio y de la utilización anticipada que se haga de los resultados de los mismos.</p>	<p>La diversidad de opciones que señala.</p>	<p>Según Scriven, el modelo CIPP ignora casi totalmente el papel fundamental de la evaluación sumativa debido a su preocupación por el perfeccionamiento.</p>	<p>Que el evaluador además de la función de técnico, de analista y de juez, debe contar con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto</p>	<p>Es preferentemente cualitativo.</p>	<p>Es preferentemente cualitativo.</p>

La diversidad de criterios para abordar la evaluación educativa, señala no solo la importancia de un campo de trabajo tan importante en nuestros tiempos sino también su complejidad dada por el objeto mismo de la evaluación. Por ello, el proceso evaluativo debe ser desarrollado con cuidado y responsabilidad analítica cuidando siempre de contribuir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. De la Garza (2002, p.1) dice: “el proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos y establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva.”

Los participantes del sistema educativo en México, necesitamos asumir la responsabilidad de ser evaluados y de participar activamente en los procesos evaluativos, porque la evaluación no es una actividad individual, sino colectiva y la comunidad más amplia de intereses debe ser tomada en cuenta. Es necesaria una reflexión seria hacia un cambio de actitud para autoobservarnos y autoevaluarnos para poder ofrecer lo mejor de nosotros a la sociedad a la que servimos. Además se requiere asumir la responsabilidad de crear una cultura de evaluación que genere propuestas, comunicación, compromiso a partir de la participación; rompiendo los antiguos esquemas autoritarios de la evaluación y actitudes de defensa que regularmente apuntan a ciertas posturas como: críticas negativas al proceso, al carácter científico de la evaluación, al evaluador, a la subjetividad de la interpretación o de la valoración, etc.

El evaluador tiene la responsabilidad no sólo de ofrecer información para la toma de decisiones, sino también credibilidad y ética profesional en el desarrollo del proceso evaluativo. De este modo, los participantes y responsables de llevar a cabo estudios evaluativos, podrán alcanzar con mayor facilidad los objetivos planteados para los mismos.

De esta manera, debe evitarse caer en lo que Santos (1993, p.48) menciona como los abusos de la evaluación:

- 1) Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.
- 2) Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.
- 3) Convertir la evaluación en un instrumento de control y opresión. (Sería poco deseable desde el punto de vista ético, utilizar ala evaluación como medio de control).
- 4) Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
- 5) Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios o sea, interpretar los resultados de manera conveniente para los patrocinadores o evaluados. (Las interpretaciones sesgadas son más frecuentes en interpretaciones de orden cuantitativo, ya que las cualitativas están matizadas de opiniones y más elaborados los procesos).

- 6) Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir verdad (significa conseguir resultados favorables).
- 7) Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias. Todos los ciudadanos han de tener acceso a conocer los informes, primeramente es un modo de llegar a, segundo, como una manera de control de las decisiones, así el ciudadano podrá cuestionar la toma de decisiones. Los informes han de ser plataformas abiertas de comprensión y mejora de programas.
- 8) Seleccionar aquellos aspectos que permitan tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.
- 9) Hacer públicas aquellas partes del informe que tienen un carácter de halagador.
- 10) Descalifican la evaluación achacándola falta de rigor si los resultados no interesan.
- 11) Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta rigor.
- 12) Utilizar los resultados para tomar decisiones injustas escudándose en ella. (Argumentando no es un a decisión caprichosa).

Para terminar, la autora, coincide con la opinión de Escudero (2003) acerca de la idea de que a la hora de plantearse una investigación evaluativa, se tienen distintos enfoques modélicos y un amplio soporte teórico y empírico, que permiten al evaluador ir respondiendo de manera bastante adecuada a las distintas cuestiones que le va planteando el proceso de investigación, ayudándole a configurar un plan global, un organigrama coherente, un «modelo» científicamente robusto para llevar a cabo su evaluación. Pero, en este proceso de construcción modélica debe responder siempre a los aspectos siguientes:

- 1) Objeto de la investigación evaluativa.
- 2) Propósito, objetivos.
- 3) Audiencias/implicados/clientela.
- 4) Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes.
- 5) Criterios de mérito o valor.
- 6) Información a recoger.
- 7) Métodos de recogida de información.
- 8) Métodos de análisis.
- 9) Agentes del proceso.
- 10) Secuenciación del proceso.
- 11) Informes/utilización de resultados.
- 12) Límites de la evaluación.
- 13) Evaluación de la propia investigación evaluativa / metaevaluación.

Para dar término a este capítulo, cabe señalar que el proceso de evaluación-autoevaluación en las instituciones de educación, especialmente las orientadas a

la educación superior y los posgrados, debe estar precedido por una profunda campaña orientada a la transformación de las estructuras educativas, en donde el personal dedicado preferentemente al desarrollo de sus funciones básicas (investigación, docencia y extensión y difusión), debe ser el primer escalón del proceso de cambio. La evaluación-autoevaluación no debe ser vista como una nueva moda burocrática, sino como la impulsora de los cambios necesarios; es decir, el proceso debe iniciar con la sensibilización y capacitación de “los agentes del cambio”.

La evaluación de la educación superior

I. Introducción

En la actualidad, la competitividad económica, científica y tecnológica de los países y las organizaciones, son aspectos que cobran gran importancia. Dicha competitividad se asocia con la calidad de los productos y servicios que se ofrecen al cliente, ya que se traduce en una mayor exigencia de parte de usuarios y consumidores, impactando por tanto en el manejo y administración de los recursos, los procesos productivos y en la prestación de servicios, entre ellos el de la educación.

Hoy en día, la calidad en la educación es una prioridad que ejerce influencia positiva en la formulación e implementación de las políticas y los planes gubernamentales nacionales, debido a que en el contexto internacional globalizado se ha promovido mayor énfasis al respecto, destacando la evaluación de los resultados que los sistemas educativos -incluyendo a las universidades-, obtienen de su gestión educativa.

Para muchos países, mantener la calidad de la educación se considera una responsabilidad del Estado, por lo que su participación en los procesos evaluativos de los sistemas y programas educativos es de suma importancia, ya que éstos influyen significativamente en su desarrollo. Por ejemplo, en Francia todas las Instituciones de Educación Superior (IES) son subvencionadas por el Estado; la mayoría de las universidades, así como las grandes escuelas, dependen del Ministerio de Educación (Neave, 1991, p.32). En Estados Unidos la responsabilidad del desarrollo educativo es de cada estado, aunque el gobierno federal ejerce ciertas funciones, pero los derechos de los estados prevalecen con relación al control de la educación. Por su parte, en México, la Constitución Mexicana asigna la responsabilidad de la educación al Gobierno Federal (Álvarez, 2000, p.6).

El papel del Estado en los procesos de evaluación de la educación, especialmente la del nivel superior, se debe a la influencia y participación que éste tiene no sólo por su responsabilidad social, sino también por su impacto en la gestión política y económica, que mucho depende de los resultados de la educación en todos sus niveles, dado que la educación es el reflejo de la situación social, económica y política de los países.

Un concepto que surge con relación a la evaluación de la educación superior, es el relativo a la *acreditación* de los programas educativos de cada institución

educativa, entendida ésta como la posibilidad de comprobar sus niveles de calidad, con el objetivo de dar cuenta a la sociedad de la situación de su estructura académico-administrativa y de sus servicios.

Jaim Royero (2002, p.6) en su escrito, presenta algunas definiciones del término *acreditación*:

Proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una institución de educación superior, mediante el uso de estándares preestablecidos (Van Vugh).

Proceso evaluativo mediante el cual se hace un reconocimiento de los méritos o cualidades de una institución universitaria, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. El propósito de la acreditación, se denota con el principio de calificar el mejoramiento ya logrado por la institución en un ambiente de mejoramiento académico impulsado por la idea de mantener los estándares de calidad acordados o alcanzarlos según el resultado obtenido en la evaluación (Villarroel).

Procedimiento mediante el cual se decide si una institución o programa tiene la suficiente calidad para ser acreditada de acuerdo a criterios mínimos establecidos (García).

La acreditación es un acto público en el que se le otorga reconocimiento a una institución educativa de que es seria, confiable, se puede depender de ella y especialmente ofrece evidencias de ser capaz de mantener los estándares de excelencia (Valenti, 1994, p.40).

Estas definiciones coinciden con los puntos de vista que se han expresado en los capítulos anteriores en los que se destaca la acreditación como un proceso evaluativo cuya responsabilidad recae en grupos externos a las propias instituciones educativas, a las que debe caracterizar la intención y el compromiso de la mejora continua.

La educación universitaria moderna, con relación a la evaluación con fines de acreditación, ha transitado, a través del tiempo, por la búsqueda y aplicación de diferentes paradigmas, originando distintos significados, enfoques y consecuencias de los mismos, tal y como lo afirma Arturo de la Orden (1992), quien señala: *“En la educación universitaria se ha pasado de considerar exclusivamente la evaluación de los alumnos y su aprovechamiento académico, a la evaluación de profesores, programas, instituciones y el sistema en su conjunto”*.

Para lograr adaptarse a los cambios que exigen la sociedad y sus instituciones, las organizaciones educativas necesitan contar con sistemas de análisis y evaluación que les permitan valorar permanentemente tanto sus procesos académicos y de investigación, como sus resultados. En este sentido, es interesante mencionar la opinión de Manuel Pérez Rocha (1998, p.1) con relación a los programas de la educación pública: *“todo programa sostenido con recursos públicos debe ser permanentemente evaluado tanto para sustentar acciones de mejoramiento, como para dar a la sociedad debida cuenta de su operación”*.

Así, en este capítulo, se presenta una revisión general de la situación que guardan la evaluación y la acreditación de la educación superior dentro del marco de las tendencias tanto internacionales, como nacionales e institucionales; revisión que no intenta ser exhaustiva, sino más bien reflexiva, analítica y referencial. Al finalizar, se plantean las conclusiones al capítulo.

II. Algo de historia acerca de las universidades

La educación superior y las universidades en el mundo tienen orígenes que se remontan a la cultura Sumeria alrededor de 2400 A.C., y posteriormente a Grecia, con la Academia de Platón (367 A.C.) o el Liceo de Aristóteles (336 A.C.), por ejemplo. Más recientemente, entre los Siglos XI y XII, surgen las comunidades o gremios de estudiantes, primero en la forma de *universitas scholarium* y posteriormente como *universitas magistrorum*. En el primer caso, grupos de estudiantes contrataban maestros para que les impartieran formación básica y profesional en medicina, derecho o teología, y eran los mismos estudiantes quienes regían la *universitas*; un ejemplo de esta forma de organización fue la Universidad de Bolonia. En el segundo caso, los maestros ofrecían los mismos servicios pero eran ellos quienes regían la *universitas* como la Universidad de París (Cifuentes, 2001, p.1).

Ambas relaciones, alumno-maestro, maestro-alumno como patronos, hacían de los enfoques culturales una mezcla heterogénea, por lo general asistemática, que reñía con frecuencia con los propósitos de un sistema de enseñanza-aprendizaje adecuadamente estructurado, tal como lo percibimos hoy en día, aunque justo es señalarlo, fueron la base de los paradigmas actuales.

En el cambio del Siglo XVIII al XIX, surgen tres modelos de universidad: la napoleónica refundada¹ Universidad de París en 1806, cuyo énfasis fue la formación profesional; el segundo modelo, el de la Universidad de Berlín en 1809, que centró sus esfuerzos en la investigación y por último, la Escuela Politécnica de París en 1794, cuyo interés fue impulsar las disciplinas que apoyaran el desarrollo industrial (Cifuentes, 2001, p.2).

Las universidades de Oxford y Cambridge de Inglaterra, fundadas antes de 1562, la Universidad Napoleónica de París en 1789 y la Universidad de Berlín en 1809, funcionaron con relación a una educación centrada en el maestro más que en el alumno, así como en la preparación de profesionales que respondían a las necesidades de la industria y el poder económico, y no tanto en el aspecto social, en oposición a las instituciones griegas originales, en donde la autocrítica social y la participación del alumno eran cuestiones fundamentales.

Las universidades modernas adquieren una estructura más definida debido principalmente a los esfuerzos del Escolasticismo que, como movimiento político-cultural del siglo XII, se propuso difundir la cultura grecolatina anterior al feudalismo, cultura que estaba fundada en el debate, la crítica y la autocrítica personal y social. Esto es relevante porque, como señala Luis Cifuentes (2001, p.3): *La integración cultural promueve el libre debate, el respeto mutuo y la formación de identidad de la comunidad universitaria; sustituye la certeza con la búsqueda, la ideología con el conocimiento, el dogma con la duda, la consigna con la reflexión.*

¹ La Revolución Francesa de 1789 eliminó la Universidad de París.

Hoy en día, el Neoliberalismo y la globalización² han acelerado cambios estructurales en las universidades del mundo. Los gobiernos, se están preocupando por establecer ciertas uniformidades en los mercados internacionales para asegurar el desarrollo empresarial ligado al propio desarrollo económico de los países, con el defecto de que a veces se propicie la desigualdad social como efecto de lo anterior. La comunidad internacional también establece la normativa para canalizar fondos y recursos a las universidades, o en su defecto, condiciona la ayuda a los gobiernos si éstos no impulsan a las universidades para que se apeguen a la normatividad, particularmente la que se refiere a la calidad y la excelencia y lo que concierne a la certificación de procesos y acreditación de programas y personas.

En la actualidad, las nuevas corrientes educativas buscan el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, adoptando los esquemas de la calidad total y la excelencia. La evolución del pensamiento administrativo que incide de manera importante en el ámbito de la educación, desemboca en la generación de nuevas percepciones filosóficas del quehacer humano, orientadas a la satisfacción de las necesidades de los clientes en mercados cada vez más diversificados y exigentes.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje modernos, se orientan a rescatar lo mejor de los hombres en beneficio de los hombres, generando procesos que transforman a las instituciones educativas de ser simples y pasivas instancias, a entes dinámicos en donde el educador es un guía o facilitador y los educandos son la materia flexible que hay que moldear, facilitando su desarrollo en un proceso de mejoramiento continuo para ambos, en beneficio de la sociedad en la que se desenvuelven.

Las universidades públicas se enfrentan hoy a una demanda de atención mayormente personalizada del maestro al alumno, cuestión que se dificulta, por lo masivo de la educación y la falta de recursos para poder disponer de más personal que cubra esta necesidad; adicionalmente, ya no se trata solamente de diseñar el mapa curricular de una carrera universitaria o de un posgrado, o de preparar el programa de una materia donde el alumno sea un espectador pasivo al que se le transmiten grandes volúmenes conocimientos y se le considera solamente el receptor de los mismos; sino en tratar de establecer una dinámica donde el maestro oriente y apoye el desarrollo integral del educando para el logro de un aprendizaje significativo³ que le permita aportar su experiencia y conocimientos al desarrollo social de su país.

² Martínez y García (1999) señalan que la escuela del liberalismo económico se hizo famosa en Europa cuando Adam Smith publicó en 1776 *La riqueza de las naciones*, en el que promovía la abolición de la intervención gubernamental en asuntos económicos, es decir, no a las restricciones de manufactura, no a las barreras del comercio, no a los aranceles. El libre comercio era, según Smith, la mejor forma de desarrollo de una nación. Al respecto, Regino (2000), dice: “el sistema de gobierno que se adecua a los fines de la globalización, es el llamado Estado Neoliberal, que no es otra cosa que la implantación de políticas tendientes a llevar a buen término las expansiones y la ley de la oferta y la demanda a su más alta expresión”; conceptualiza brevemente a la globalización como “la eliminación de las fronteras bajo el signo del libre mercado”.

³ En este contexto, se considera como significativo el aprendizaje el estudiante que verdaderamente pasa a formar parte de su background es decir el llamado *de por vida*.

III. Evaluación de la educación superior

En este apartado se analizan algunas de tendencias de la evaluación educativa particularmente de la educación superior de algunos de los países cuya experiencia puede ser de interés para el estudio.

III.1 Estados Unidos y Canadá

En países como Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.) y Canadá, la idea del mercado y la competencia en la enseñanza superior, define sistemáticamente todo su quehacer educativo. La influencia gubernamental en ellos es limitada y su Constitución ha delegado considerables poderes en las instituciones de enseñanza superior. La falta inicial de estándares centralmente definidos y la diversificación de las instituciones, causó a finales del siglo XIX un nivel de caos, que les hizo desarrollar dos procesos de evaluación de la calidad, a fin de que no interviniera el gobierno estatal (UCM, 1995, p.1).

La acreditación fue el primero y consiste en un procedimiento de auto-evaluación hecho por la institución que pide la acreditación, seguido por la visita de un equipo de asesores externos con una discusión final que decide sobre dicha acreditación, con una junta de homólogos usando estándares preexistentes de acreditación.

En EE.UU. La acreditación tiene dos formas: institucional, llevada a cabo por entes regionales, controlados por las instituciones; y en segundo término, la evaluación especializada (o programática) realizada por los colegios profesionales a nivel nacional de las disciplinas desarrolladas por las instituciones universitarias (Royero, 2002, p.6).

El segundo procedimiento es el del examen sistemático de programas de estudio, el cual ha sido usado en algunas universidades durante más o menos una década, para evaluar la calidad del programa con el fin de facilitar la selección, y en algunos casos para establecer una base para la redistribución de recursos marginales.

En Estados Unidos la acreditación constituye la experiencia más significativa de evaluación de la educación, la cual, aunque surgió como un proceso voluntario de revisión inster institucional (*peer review*) y ha sido el principal sistema de control de calidad en la educación superior norteamericana durante más de un siglo. La acreditación es un signo de prestigio educativo; sin embargo, a través de los años los procesos de acreditación se han transformado y son hoy en día casi obligatorios, debido a la creciente intervención de los gobiernos estatales y federales. Fondos monetarios y préstamos del gobierno federal son otorgados únicamente a las instituciones acreditadas por una agencia reconocida. Asimismo, los estudiantes de las IES (públicas o privadas) acreditadas pueden recibir préstamos y otros fondos federales. Sin el sello de la acreditación, muchas instituciones no podrían subsistir económicamente (Ríos, 2001, p.2).

Con relación al proceso de acreditación en Estados Unidos puede concentrarse en los siguientes pasos (Royero, 2002, p.6):

- ✚ El organismo que acredita establece los estándares e indica los procedimientos para tomar las decisiones relativas al proceso. Para ello se utilizan comisiones de pares que otorgan la acreditación correspondiente.

- ✚ La institución o el programa se describe, analiza y se valora a sí mismo en un proceso de autoevaluación.
- ✚ Un equipo de evaluación conformado por pares examina los resultados de la autoevaluación con los estándares preestablecidos.
- ✚ La institución evaluada analiza y responde el informe de la comisión.
- ✚ La comisión evaluadora que acredita decide si otorga, niega o reafirma la acreditación.

De acuerdo con The Carnegie Foundation for Advancemenet of Teaching en los Estados Unidos los tipos de instituciones de educación superior se clasifican en (Fresán, 1998, p.24):

- ✚ Universidades de Investigación I
- ✚ Universidades de Investigación II
- ✚ Universidades Doctorales I
- ✚ Universidades Doctorales II
- ✚ Universidades de Maestría (Comprehensive) y Colleges I
- ✚ Universidades de Maestría (Comprehensive) y Colleges II
- ✚ Colleges de Baccalaureate en Artes Liberales I
- ✚ Colleges de Baccalaureate en Artes Liberales II
- ✚ Asociaciones de Colleges en Artes
- ✚ Instituciones Especializadas

Los rasgos característicos del sistema de acreditación empleado en Estados Unidos son (Joan, 2001, p.17):

- ✚ No se evalúa la calidad absoluta (la excelencia) sino la relación entre las finalidades propuestas y los resultados.
- ✚ El proceso es autorregulado, es decir, son las propias universidades las que lo generan y las que se hacen responsables.
- ✚ El proceso se articula a partir de un autoestudio que es revisado por una comisión externa.
- ✚ Los indicadores de rendimiento constituyen una herramienta fundamental en todo el proceso.

El Tratado de Libre Comercio México-Estados Unidos y Canadá, aborda tres áreas principales de la educación superior que impactarán los resultados y el panorama de las instituciones responsables de este nivel educativo (Álvarez, 2000, p12):

- ✚ Servicios a ambos lados de las fronteras. Respecto de los prestadores de servicios educativos, es decir, profesores, administradores académicos y maestros técnicos, cada gobierno debe tratar a estos individuos de acuerdo con el mismo contrato, salario y prestaciones vigentes en el país de los prestadores del servicio.
- ✚ Otorgamiento de permisos y certificación. Es aconsejable que organismos de cada país desarrollen y recomienden normas comunes y criterios para el otorgamiento de permisos y la certificación de prestadores de servicios profesionales.

- ✚ Asuntos laborales. El TLC considera a los maestros de educación superior inmigrantes temporales que podrían trabajar en otro país perteneciente al TLC si cumplen con los requisitos mínimos de preparación y acreditación.

Adicionalmente, se han adoptado entre estos tres países diversas medidas para responder a las oportunidades del TLC como son: asesoría de expertos, becas, intercambio educativo, programas conjuntos de posgrado y telecomunicaciones y servicios de educación a distancia; etc.

En un interesante estudio comparativo entre la educación superior de México y Estados Unidos (Álvarez y Gill, 2000), se presentan las diferencias más significativas encontradas por las autoras entre estos dos países y las cuales se resumen en la tabla 11.

Tabla 11. Diferencias en el Sistema de Educación Superior

Diferencia	Estados Unidos	México
Diferentes filosofías en cuanto a la misión de la educación superior	Proporcionar oportunidades para el desarrollo personal, estético y ético del individuo; transmitir y ampliar el conocimiento y evaluar de manera crítica a la sociedad para su propia renovación (objetivos individuales).	Preparar profesionales, profesores universitarios, técnicos e investigadores que sean útiles al país, que produzcan conocimiento y que compartan los beneficios de la cultura con la sociedad en su conjunto (objetivos sociales).
	Tendencia hacia la educación general.	Tendencia de la educación superior hacia los estudios especializados y claramente definidos.
Vínculos entre la educación superior y el gobierno	La educación es responsabilidad de cada estado. La calidad se asocia con la autonomía. El financiamiento proviene principalmente de cuotas pagadas por estudiantes y fuentes privadas (donaciones, concesiones, contratos, etc.).	La Constitución Mexicana asigna la responsabilidad de la educación al gobierno federal. El gobierno federal posee jurisdicción sobre todos los niveles educativos El financiamiento proviene en su mayoría del Estado ya sea federal o estatal.
Estructura del sistema educativo: dimensión y complejidad	Clasificación en base al grado máximo que es capaz de otorgar. Porcentaje del presupuesto público del 25.4%	Categorías: Instituciones de Educación Superior públicas y privadas. Porcentaje del presupuesto público del 16.3%
Características del personal académico	885,796 maestros en IES. 55% doctorado. Dos terceras partes son de tiempo completo. Salarios crecientes arriba del promedio del costo de la vida.	145,369 maestros en IES. 3% doctorado. La cuarta parte es de tiempo completo. Salarios que han disminuido con el poder adquisitivo.
Características del estudiantado	Incremento en la matricula del 69%. 12% abandona los estudios.	Incremento en la matricula del 400%. 75% abandona los estudios.

Fuente: Resumen elaborado por la autora con base a: Álvarez de Testa, Lilian y Gill, Judith I. (2000). *Semejanzas y diferencias. Informe comparativo sobre educación superior en México y en los Estados Unidos*, reproducido en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 26, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP.

III.2 Situación en algunos países de Europa

A diferencia de Norteamérica, los sistemas de enseñanza superior en Europa han sido controlados sistemáticamente por los gobiernos, siendo el número de instituciones relativamente pequeño y la financiación proveniente generalmente del Estado. Como consecuencia la cuestión de cómo *evaluar los resultados, o la calidad* de la enseñanza, llegó a ser uno de los asuntos centrales en los últimos años. En este contexto, es posible identificar algunas características comunes de las universidades europeas como son (Joan, 2001, p.8):

- a) La mayoría de las universidades europeas son de carácter público.
- b) Han pasado por una o varias reformas legislativas en los últimos quince años, conducentes al reconocimiento o reafirmación de su autonomía institucional.
- c) Coexisten en su seno, poderosos cuerpos de profesionales (profesores, investigadores, administradores), surgidos de la propia evolución histórica del conocimiento y forjados en siglos de tradición, que en el marco de los sistemas de representación y designación establecidos en la propia normativa derivada de la autonomía universitaria ocupan las posiciones claves en el gobierno de las mismas (El Reino Unido constituye una excepción).
- d) Diversificación de la misión asignada a la universidad. Las universidades en Europa han de afrontar la formación inicial y continuada, difundir la cultura, desarrollar la investigación científica y tecnológica, valorar sus resultados en la sociedad, desarrollar la cooperación internacional, preparar para el empleo, enfocar la formación orientada a la profesionalización, contribuir al desarrollo económico, etc.
- e) Una cierta diversificación interna entre ellas en el marco de cada país. Existe una cierta tendencia hacia la heterogeneización, de forma que se está produciendo una jerarquización entre las universidades en términos de prestigio, lo que supone diferencias de atracción tanto para los estudiantes como para el profesorado.

Con lo que respecta a la evaluación, la mayoría de los países europeos se hallan inmersos en procesos de evaluación con diferentes grados de desarrollo. A continuación se describen brevemente las características de algunos de los que poseen mayor tradición en Europa como son: El Reino Unido, Francia, Holanda y España.

En el *Reino Unido*, las Instituciones de Educación Superior se clasifican esencialmente por su antigüedad; sin embargo, el esfuerzo que han realizado durante los últimos años para evaluar y jerarquizar a sus instituciones educativas, a juicio de algunos expertos, busca configurar un nuevo esquema de clasificación basado en criterios de calidad (Fresán, 1998, p.21).

La educación en el Reino Unido está pasando por un período de turbulentos cambios, en donde el gobierno central se ha hecho cargo de ella. Un curriculum nacional para las edades de 5 a 16 años ha sido implantado; se trata de un curriculum arrellanado en una teoría de aprendizaje basada en la transmisión de conocimientos. Extensas pruebas para la evaluación sumativa de estudiantes de 7, 11, 14 y 16 años han sido introducidas. Han aparecido tablas para ayudar a los padres

a seleccionar la escuela para sus hijos. Las escuelas, colegios y universidades están siendo puestas “en pie de negocio” con una moral de competencia. Las prácticas de evaluación a través del trabajo escolar se han reducido y reemplazado por exámenes regulares. Se está implantando una forma de evaluación sistemática de los docentes, la cual puede ser usada como base para un sistema de pago según el mérito (Bossey, 1993, p.8).

Para la evaluación de la calidad en el Reino Unido, se integra un equipo evaluador por cuatro académicos provenientes de universidades y dos asesores profesionales que realizan visitas a la universidad que será evaluada, los objetivos de dicha evaluación así como los criterios utilizados se mencionan a continuación (Inspectorado, 1992, p. 4):

Objetivos:

- ✚ evaluar la calidad de la enseñanza, la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y los estándares de su desempeño en áreas específicas del conocimiento;
- ✚ producir reportes escritos breves que identifiquen y hagan públicas las fortalezas y las debilidades de los programas;
- ✚ aconsejar a los responsables del financiamiento de la educación superior para que tomen en cuenta la calidad al momento de decidir sobre el financiamiento.

Criterios:

- ✚ objetivos y currículum;
- ✚ administración académica y control de la calidad;
- ✚ recursos;
- ✚ desarrollo del personal académico;
- ✚ calidad de la enseñanza y la evaluación, estándares del trabajo estudiantil;
- ✚ estudiantes: normas de ingreso, sistemas de apoyo y seguimiento;
- ✚ Conclusiones

Los organismos responsables de asegurar la calidad del sistema universitario son los denominados Consejos para la Financiación de la Enseñanza Superior en Inglaterra, Gales y Escocia. (HEFCE, HEFCW y SHEFC), sin embargo desde que en el año de 1997 se crea la Agencia para Asegurar la Calidad en la Enseñanza Superior (QAA); es esta organización la que bajo acuerdo contractual con los mencionados consejos y todas las instituciones de educación superior, la que se encarga en la Gran Bretaña y en Irlanda del Norte, de vehicular los procesos de evaluación. Este organismo es el responsable de la evaluación externa, como manera de confirmar el cumplimiento de las responsabilidades de las instituciones con relación al mantenimiento y mejora de los estándares de calidad de los servicios. En el sistema británico todos los procesos evaluativos comportan su publicación sin ninguna clase de reservas. Fundamentalmente abarcan cinco tipologías (Joan, 2001, p.20):

- ✚ Los procesos internos de aseguramiento de la calidad. Estos procesos son llevados a cabo por las propias universidades.
- ✚ La auditoria de la calidad académica, realizada por la Q.A.A.

- ✚ La evaluación de la calidad, a cargo también por la Q.A.A.
- ✚ La acreditación, realizada por los consejos de financiación.
- ✚ La evaluación de la investigación resuelta también por los mencionados consejos de financiación.

Por su parte, el gobierno de *Francia* hace esfuerzos por reorganizar el sistema de educación superior, llegando incluso a desaparecer programas cuya ambigüedad producía problemas de reconocimiento académico al interior del país y en el extranjero. Actualmente existen dos tipos de IES en este país: las *Grandes Escuelas* que tienen programas de estudio con una orientación esencial hacia la práctica profesional y, las *Universidades* que se hacen cargo de la educación superior dividida en tres ciclos (Fresán, 1998, p.22):

- ✚ Primer ciclo: Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG) (dos años).
- ✚ Segundo ciclo: Licence (un año) y Maestría (un año).
- ✚ Tercer ciclo:
 - Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESS) (un año).
 - Diploma e Estudios a Profundidad (DEA) (un año).
 - Diploma de Universidad (DU) (un año).
 - Diploma del Instituto de Estudios Jurídicos (IEJ) (un año).
 - Diploma del Instituto de Estudios Políticos (IAE) (un año).
 - Doctorado de Estado (dos a cuatro años más, a partir de los diplomas anteriores.)

En Francia, todas las IES son subvencionadas por el Estado. La mayoría de las universidades así como las grandes escuelas dependen del Ministerio de Educación. Desde 1985 se creó el Comité Nacional de Evaluación (CNE) que funciona independientemente del gobierno e informa directamente al Presidente de la República sobre los resultados obtenidos para certificar la calidad educativa. Para ello, las instituciones son vistas como un todo y los resultados son impresos y puestos a disposición del público en general. Cabe mencionar que los resultados, no tienen un impacto directo sobre las subvenciones estatales que se les otorgan. Los elementos considerados para el estudio evaluativo abarcan (Neave, 1991, p.33):

- ✚ El desarrollo y la situación vigente en la universidad.
- ✚ La organización, operación y nivel de la investigación.
- ✚ Datos sobre los estudiantes: reclutamiento, cursos e información sobre empleo.
- ✚ La organización de la educación continua.
- ✚ La administración institucional.
- ✚ Las actividades sociales que se llevan a cabo dentro de la universidad.
- ✚ Las relaciones externas tanto a nivel regional como internacional.

Los principales objetivos del CNE son: la mejora de la calidad y el rendimiento de cuentas a la sociedad. Orienta su acción en tres grandes ámbitos (Joan, 2001, p. 18):

- ✚ La evaluación global de las universidades y escuelas universitarias
- ✚ Evaluaciones transversales de ámbito nacional, bien sea de disciplinas concretas o de instituciones como las universidades tecnológicas o los institutos de formación del profesorado que tienen estatus diferenciado al de las universidades.
- ✚ Evalúa la propia misión de las universidades. Se centra especialmente en comprobar el cumplimiento de los contratos-programa gobierno-universidad.

La metodología empleada consta de una fase interna y otra externa. Cada evaluación está coordinada por dos o tres personas del CNE que entre otras tareas, desarrollan los cuestionarios metodológicos, las guías de valuación y redactan los informes finales. Durante la fase interna que dura entre tres y seis meses, la institución elabora un informe de autoevaluación que recoge los principales puntos fuertes y débiles de la institución. Paralelamente el CNE reúne información complementaria sobre el centro que le servirá posteriormente, junto al autoinforme, para preparar un *dossier* de síntesis, que será enviado a los expertos externos. El comité externo, designado por el CNE, analiza la documentación y visita el centro donde se entrevista con las diferentes audiencias implicadas. Esta fase que dura aproximadamente de cuatro a seis meses concluye con un informe confidencial que es enviado al CNE. Finalmente, el CNE redacta un informe final, que incorpora un comentario del rector de la universidad evaluada. Una síntesis del informe es el que se hace llegar a la prensa y al público en general (Joan, 2001, p. 19).

Es conveniente señalar que si bien existe la revisión rigurosa entre pares para asignar fondos y evaluar la calidad dentro del sistema de investigación de Francia desde hace aproximadamente 50 años, el escrutinio estructurado y formal para evaluar la calidad institucional se empezó a desarrollar a partir del establecimiento del Comité Nacional de Evaluación (CNE).

En *Holanda*, se hacen auto-evaluaciones en los propios centros y posteriormente se realizan visitas por equipos constituidos en torno a disciplinas. La Educación Superior se integra de tres tipos de instituciones: 1) universidades (primer sector); 2) instituciones vocacionales de nivel superior (segundo sector o sector HBO) y; 3) universidad abierta (tercer sector). El control formal tanto interno como externo de la calidad se ha organizado a través de los comités visitantes externos de la Confederación o Junta Directiva de Universidades (VSNU) - organización independiente del gobierno-, quienes avisan con seis meses de anticipación que la facultad será evaluada a fin de que se integre la información necesaria para una evaluación formal la cual generalmente se realiza cada cinco años emitiéndose un reporte conjunto: comité visitante y facultad, sobre lo evaluado. Los aspectos que los comités valoran son los siguientes (Neave, 1991, p.35-37):

- ✚ ¿Cómo funciona la política educativa y qué tan adecuada es?
- ✚ ¿Cuáles son las condiciones exigidas para obtener el grado? Y dentro de este campo académico, ¿cuál es su desempeño en comparación con la escena internacional?
- ✚ ¿Es adecuada la forma de enseñar?
- ✚ ¿Es posible cubrir los requisitos para obtener el grado dentro del tiempo límite fijado?
- ✚ ¿Qué reflejan los datos estadísticos sobre ingresos, reprobación, deserción y egresos?
- ✚ ¿Cómo está organizado el control interno de la calidad?
- ✚ ¿Se han tomado recientemente algunas medidas para elevar la calidad?
- ✚ ¿Qué innovaciones han sido adoptadas durante los últimos dos años?
- ✚ ¿Existen suficientes innovaciones dentro de la facultad?
- ✚ ¿Qué alternativas se ofrecen a los futuros estudiantes y a las necesidades sociales?
- ✚ ¿Corresponde el currículo a las necesidades del mercado de trabajo? y ¿cuáles son las posibilidades de empleo para los graduados?

El modelo que se aplica en Holanda es muy similar al francés y se basa, como el anterior, en dos procesos: uno interno y otro externo. Los ámbitos de aplicación son la docencia y la investigación, que son tratados de forma independiente (Joan, 2001, p.19).

En *España* diversas universidades empezaron, a partir de 1992, proyectos piloto para la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. Los objetivos generales de estos proyectos fueron (UCM, 1995, p.3):

- ✚ Intensificar el conocimiento de la necesidad de evaluación de la calidad en la enseñanza superior.
- ✚ Comunicar una dimensión europea a la evaluación de la calidad.
- ✚ Enriquecer los procedimientos existentes de evaluación de la calidad a nivel nacional.
- ✚ Contribuir a mejorar el reconocimiento actual de los diplomas y los períodos de estudio promoviendo la cooperación entre las instituciones y mejorando la comprensión mutua de los programas enseñados en los distintos países.
- ✚ El proceso de evaluación consiste en dar los siguientes pasos:
 - ✓ La autoevaluación de las instituciones participantes de acuerdo con una lista de comprobación, documentada en un informe de autoevaluación.
 - ✓ La evaluación externa por un equipo de expertos (*peer review group*) incluyendo las visitas sobre el terreno documentadas en una evaluación.
 - ✓ Informe nacional.

En septiembre de 1995 se puso en marcha el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria por el Consejo de Universidades con una duración de cinco años y con revisión anual, cuyos objetivos fueron los siguientes (Joan, 2001, p. 23):

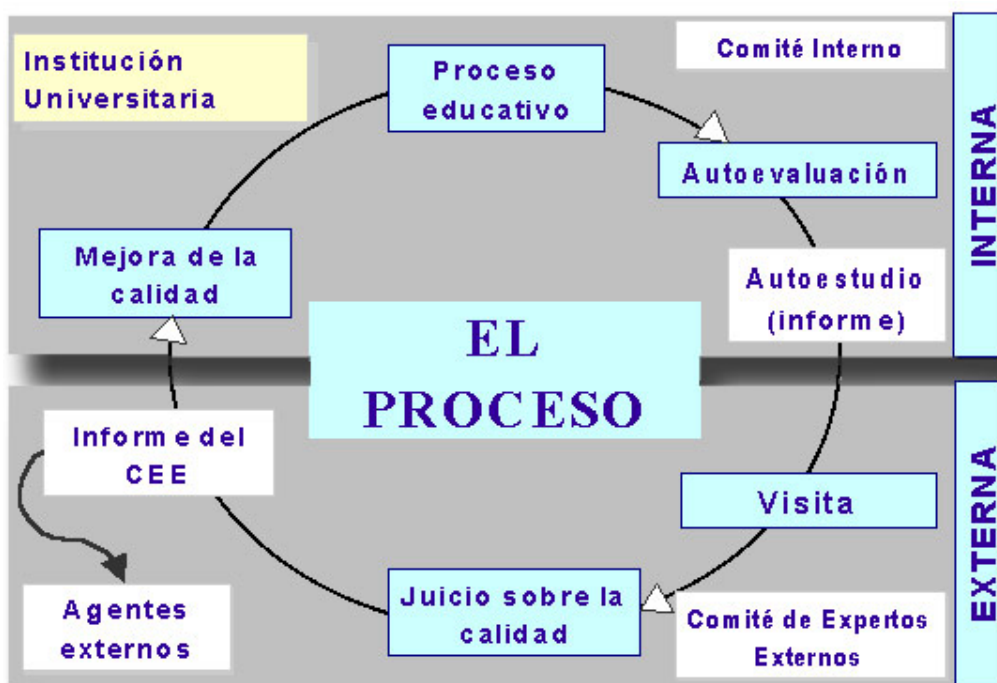
- ✚ Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades, tanto en la docencia, como en la investigación y en los servicios.
- ✚ Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad, integradas en la práctica vigente de la Unión Europea.
- ✚ Proporcionar a la sociedad información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas, sobre sus diferentes programas de estudio, sobre sus áreas de especialización científica y sobre el nivel de prestaciones y servicios que ofrece.
- ✚ Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva, que debe servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.

El modelo de evaluación adoptado en España corresponde al modelo común europeo y sigue la concreción experimentada en Holanda. Tiene como núcleo fundamental la evaluación interna o proceso de autoevaluación. La fase externa y el uso de indicadores se consideran complementarios. La fase de evaluación interna se inicia con la recogida y sistematización de la información de la unidad de análisis. Esta información esta compuesta por estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los “*inputs*”, procesos y resultados de la actividad más importante de la unidad a evaluar. El autoestudio es elaborado por un Comité Interno nombrado al efecto por la Institución, el cual integrará la información mencionada con nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas durante el propio proceso de evaluación interna. El autoestudio debe reunir las siguientes propiedades (Joan, 2001, p.26):

- ✚ Apoyarse sobre evidencias de calidad.
- ✚ Ser fruto de un proceso de participación.
- ✚ Tener un consenso amplio de la comunidad correspondiente a la unidad evaluada.
- ✚ Proponer acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles detectados.

La fase de evaluación externa inicia con el estudio y análisis del autoestudio realizado por el Comité Interno, integrado en parte por un Comité de Expertos Externos, nombrado por el Consejo, la Agencia o la Unidad, según sea el caso. El Comité Externo realizará una visita “*in situ*” donde recogerá nuevas observaciones, opiniones o valoraciones y emitirá con todo el material documentado, su informe externo, el cual es sometido a la consideración del comité interno para que exprese sus matizaciones o alegaciones. El informe de evaluación externo a su vez deberá reunir las propiedades señaladas anteriormente en el autoestudio. La síntesis de las dos fases dará lugar al Informe de Evaluación Final, que deberá tener la difusión y publicidad pertinentes. El modelo y sus fases se pueden visualizar en la figura No. 10.

Figura 10. Modelo de Evaluación



Fuente: Tomado de Joan, Mateo Andrés (2001). *La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades*. Revista Fuentes, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla España, p.27.

La introducción de la estrategia gubernamental de auto-regulación en varios de los países de Europa occidental ha ofrecido mayor autonomía a las instituciones de enseñanza superior, lo que puede conducir a que éstas jueguen un papel más importante en la evaluación educativa, dado que constituye un mecanismo adecuado para pedir responsabilidades a las mismas desde las administraciones estatales o regionales. El modelo auto-regulador de la evaluación de la calidad se basa en la idea de que la evaluación de la calidad debe estar organizada y controlada en gran medida por las instituciones de enseñanza superior, y debe ser un esfuerzo colaborativo de homólogos (UCM, 1995, p.3).

De acuerdo con lo anteriormente analizado, las políticas educativas de la mayor parte de los países europeos tienden a pasar de una lógica centrada en los *inputs* a una lógica centrada en los logros y en los procesos que los producen y que tratan de explicarlos convincentemente. En el nuevo paradigma organizativo emergente, la evaluación se convierte en parte de los procesos de control y de desarrollo de la propia calidad, y sirve también para la rendición de cuentas, ya que reviste una gran importancia estratégica hacia la realización de las finalidades del sistema y del conjunto de los componentes que están al servicio del desarrollo de la calidad. Es en este marco donde debe insertarse la evaluación institucional, que sin lugar a dudas se está convirtiendo en uno de los ejes básicos del desarrollo de la educación superior en los países del área occidental (Joan, 2001, p.31).

Para terminar esta sección, es conveniente señalar los tres procesos que más han colaborado a la introducción y generalización de la evaluación en los países de la Europa Occidental (Joan, 2001, p.33):

- ✚ El primero es el papel jugado por las instituciones internacionales en especial las de la Unión Europea.
- ✚ El segundo, es la tendencia a relacionar la evaluación con los procesos de financiación de las universidades.
- ✚ El tercero se vincula con la petición de responsabilidades, en el sentido de que se considera muy importante el analizar críticamente los resultados obtenidos por las universidades y los procesos que conducen a ellos.

Como puede advertirse, en los países de la Comunidad Europea existen algunas diferencias estructurales en los procesos de la evaluación educativa; sin embargo, son mayores las coincidencias que las semejanzas.

III.3 América Latina

En América Latina, las Instituciones de Educación Superior se vieron obligadas a incursionar en la evaluación, debido a la masificación de la educación y a la proliferación de instituciones de educación superior con financiamiento privado (Monje, 2004, p.3). Por tal motivo, durante los últimos 10 años ha comenzado a surgir gradualmente un valioso conjunto de experiencias de evaluación y, en menor medida, de acreditación universitaria en los países que la conforman. En los siguientes párrafos se describen algunas de ellas.

- ✓ En el ámbito de la evaluación institucional merece destacarse la labor de Cuba (Martínez, 2004, p.6): en 1976 se creó el Ministerio de Educación Superior (MES) dando lugar a un proceso de reestructuración organizativa del Estado, e implementando la nueva estructura de carreras y la red de Instituciones de Educación Superior (IES), que constituyen hechos trascendentales para el desarrollo universitario durante los siguientes años. La problemática de la calidad ha estado presente siempre, y se ha fortalecido sistemáticamente desde la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976. En los últimos cinco años, el Ministerio ha adquirido una nueva dimensión manifestada por el propio desarrollo alcanzado en la educación superior cubana, que da énfasis al hecho de atender la necesidad de medición, comparándola con la educación superior de avanzada en el mundo, partiendo de estándares de calidad regionales e internacionales. Para ello se cuenta con el Sistema de Control, Evaluación y Acreditación (constituido por tres subsistemas: Control Estatal, Evaluación Institucional y Acreditación de Programas) que ha estado dirigido sustancialmente a garantizar la calidad al nivel de toda la organización, instituciones y programas.

En Cuba, se hace énfasis en la perspectiva externa de la calidad, prestando especial atención al proceso y sus resultados. Por ello se privilegia su unidad con la pertinencia universitaria, es decir, la correspondencia de los productos finales (resultados) de los procesos universitarios fundamentales: formación (pre y posgrado), investigación y extensión (interacción social) con las necesidades de una sociedad sostenible y más justa, especialmen-

te, en el desarrollo de las competencias profesionales básicas de los egresados (UNESCO, 2003-1, P.10-16).

- ✓ Consejo Superior de Educación de *Chile*, organismo público y autónomo, encargado de acreditar instituciones privadas de educación superior. Obligatoria debe evaluar y acreditar el funcionamiento de todo nuevo programa (carrera) que se cree en los nuevos centros de educación superior en el país (quedan exentos los nuevos programas que ofrezcan las viejas universidades). El Consejo, ha emitido una serie de criterios para asegurar y controlar la calidad de la educación referentes a: a) integridad institucional; b) propósitos institucionales y nivel general de su realización; c) administración institucional, gobierno y autorregulación; d) estudiantes e) servicios para los estudiantes; académicos f) carreras y otros programas académicos; g) investigación y creación artística; h) extensión y servicios a la comunidad; i) recursos educacionales; j) administración financiera y recursos y k) infraestructura física e instalaciones (Kells, 1993, p.1-14).

El Consejo Superior de Educación está formado por ocho miembros, designados por las instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales. Lo preside el Ministro de Educación y se financia con recursos provenientes en parte del presupuesto nacional y en parte de aranceles pagados por las instituciones que solicitan el licenciamiento. Tiene una secretaría técnica y opera principalmente a través del trabajo de consultores y evaluadores contratados para fines específicos (Martínez, 2004, p.6).

En el año 2002 se creó: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINAC) – el cual, en su aplicación a carreras, programas o instituciones – contempla las siguientes etapas: 1) Autoevaluación, durante la cual la institución o la unidad responsable de la carrera o programa, en un ejercicio participativo, analiza su situación, contrastándola con los propósitos definidos, su misión y fines y los planteamientos contenidos en los criterios de evaluación. Sobre esa base, elabora un informe de autoevaluación que se presenta a la agencia correspondiente; 2) Evaluación externa, que refiere a la visita de un equipo de expertos externos a la institución (Comité de Pares), cuyo objetivo principal es validar en terreno las conclusiones del informe de autoevaluación y; 3) Dictamen acerca del grado de cumplimiento de los propósitos establecidos y los criterios de evaluación, emitido por la agencia de acreditación. Este dictamen se funda en las conclusiones de ambos informes: el de autoevaluación y el de evaluación de pares (UNESCO, 2003-2, p.22).

- ✓ Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de *Argentina*, que con el apoyo del "Proyecto de Reforma de la Educación Superior" del Banco Mundial ha iniciado un proceso de auto-evaluación de las universidades argentinas. El modelo de autoevaluación y evaluaciones externas es realizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), órgano autónomo descentralizado del Ministerio de Educación y Cultura creado en 1995 por la Ley de Educación Superior. La evaluación de la calidad en las instituciones universitarias, a diferencia de la evaluación de los estudiantes, egresados y docentes o de actividades aisladas, constituye una práctica novedosa en la Argentina. Las evaluaciones se rea-

lizan con la participación de miembros destacados de la comunidad académica y universitaria, nacionales y extranjeros, invitados especialmente para estos fines, con el apoyo del equipo permanente y utilizando los criterios y procedimientos aprobados por la CONEAU. Las opiniones y recomendaciones de las comisiones asesoras y comités de pares, debidamente fundamentadas, constituyen la base de las resoluciones de la CONEAU. Esta institución, tiene las siguientes funciones (CONEAU, 2003-1, p1-4):

- ✚ Evaluaciones externas.
- ✚ Acreditación de carreras de grado.
- ✚ Acreditación de carreras de posgrado.
- ✚ Evaluación de proyectos institucionales.
- ✚ Reconocimiento de entidades privadas.

- ✓ El Sistema Nacional de Acreditación de *Colombia* fue creado por la Ley en 1992 con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones que formen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Las políticas y planes para el desarrollo de la Educación Superior son primeramente propuestos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), organismo con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la Educación Superior. Existe un Sistema Nacional de Acreditación para programas e instituciones (SNA), de carácter voluntario y temporal que fomenta y reconoce altos niveles de calidad en la Educación Superior. Para orientar y liderar dicho sistema se conformó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de aplicar las políticas de acreditación diseñadas por el CESU. El Sistema Nacional de Acreditación realiza la evaluación de la educación mediante dos mecanismos: el proceso de autoevaluación en las instituciones, y la evaluación externa llevada a cabo por pares académicos. Para el proceso de evaluación se han establecido referentes o factores de análisis como son: proyecto institucional; organización; administración y gestión; egresados e impacto sobre el medio; recursos físicos y financieros. El procedimiento que deben seguir las instituciones que aspiren a tener el reconocimiento de la calidad de sus programas por parte del Estado, contempla las siguientes fases (Roa, 2003, p.1-9):

- ✚ Comunicación del representante legal de la institución dirigida al Consejo Nacional de Acreditación en la que exprese: a) la voluntad de la institución de acreditar uno o varios de sus programas, b) que conoce el presente documento y c) que cumple con las condiciones iniciales señaladas en él.
- ✚ Apreciación de las condiciones iniciales de la institución mediante examen de la documentación correspondiente enviada por las instituciones y visita realizada por miembros del Consejo Nacional de Acreditación. Si este Consejo considera que la institución cumple estas condiciones iniciales, lo comunicará a la institución y acordará con ella el tiempo en el cual deberá culminar el proceso de autoevaluación; la institución, una vez recibida esta comunicación, podrá iniciar formalmente el proceso de

Acreditación. En caso contrario, el Consejo Nacional de Acreditación hará las recomendaciones pertinentes a la institución; cuando ésta haya atendido las recomendaciones formuladas por el Consejo Nacional de Acreditación, podrá solicitar una nueva visita de apreciación de condiciones iniciales.

- ✚ Autoevaluación, que constituye la iniciación formal del proceso de acreditación de un programa. Esta autoevaluación se guiará por los factores, características, variables e indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación. Es llevada a cabo por la institución con referencia a su naturaleza, misión y proyecto institucional. A partir de la autoevaluación del programa académico, se elabora un informe que la institución remite al Consejo Nacional de Acreditación. Dicho informe debe poseer la estructura definida por el Consejo.
 - ✚ Evaluación externa, llevada a cabo por pares académicos de reconocida trayectoria en el campo del programa de formación, designados por el CNA. Su labor se centra en la verificación de la coherencia, entre lo que el informe de autoevaluación presenta, y lo que efectivamente encuentra en la institución, emitiendo finalmente un juicio de calidad, mediante la elaboración de un informe de evaluación, remitido al CNA, el cual podrá pedir las aclaraciones y complementos que estime convenientes. El Consejo enviará copia del informe a la institución.
 - ✚ Evaluación final, asumida por el CNA, sustentada en los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.
 - ✚ Finalmente, en caso de que el concepto del CNA sea favorable, el Ministro de Educación Nacional expide el acto de Acreditación, fundamentado en el concepto técnico emitido por el CNA, que incluye una recomendación sobre el tiempo durante el cual estará vigente la acreditación. Esta vigencia no podrá ser inferior a 3 años ni superior a 10. Seguidamente se realiza la inscripción en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Si el programa no fuese acreditado, el Consejo Nacional de Acreditación comunicará el resultado de la evaluación a la institución, junto con recomendaciones pertinentes, de manera que la institución, si así lo considera, pueda desarrollar estrategias que posibiliten la iniciación de un nuevo proceso de acreditación, pasados al menos dos años.
- ✓ En *Brasil*, el proceso de evaluación de la educación superior es uno de los más antiguos del continente, sin embargo se encuentra desequilibrado porque (Dias, 2003, p.16): a) se centra en las atribuciones de supervisión; b) prácticamente no considera a las instituciones como objetos de la evaluación; c) no distingue evaluación de supervisión y; d) no es propiamente un sistema de evaluación sino más bien una verificación de determinadas condiciones definidas unilateralmente por el Ministerio de Educación. La Comisión Especial de Evaluación de la Educación Superior (CEA), en agosto de 2003, entregó la propuesta de creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) coordinado y supervisado por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) que asegurará la evaluación, el cumplimiento de exigencias técnicas y políticas y

consolidará un sistema de evaluación acorde a la política pública de educación superior en la que se identifica la función social de las universidades brasileñas, integrando lo particular y lo global y articulando distintas concepciones, objetivos y prácticas de agentes académicos y del gobierno para brindar información en la toma de decisiones políticas, pedagógicas y de mejoramiento institucional (CONEAU, 2003-2, p. 1-4).

- ✓ En *Bolivia*, la Ley de Reforma Educativa Promulgada en julio de 1994 es el instrumento legal que transformó radicalmente el Sistema Educativo Boliviano. Sus principales objetivos se tradujeron en la organización del sistema en dos grandes áreas: la educación alternativa y la educación formal, ésta última con los niveles de educación pre-escolar, primaria, secundaria y superior, tanto universitaria como no universitaria, y la mejora de la calidad de la educación en todas sus áreas, niveles, modalidades y ciclos, aplicando criterios de eficiencia y equidad. La Ley incorporó elementos de medición de la calidad educativa. En 1997 se establece el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES) -organización independiente del gobierno y de las universidades públicas y privadas- como Agencia Nacional de Acreditación, organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, evaluación externa por pares evaluadores y acreditación de carreras (programas) con la finalidad de desarrollar procesos de mejoramiento de la calidad y otorgar fe pública de la calidad de las carreras (programas) que se imparten en universidades públicas y privadas de Bolivia. (Daza, 2003, p.3).

A partir del IX Congreso Nacional de Universidades en mayo de 1999, entra en funciones el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana y la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación. El Sistema tiene por objeto impulsar procesos de autoevaluación en las carreras y/o programas de las Universidades Públicas, organizar actividades de evaluación externa y acreditación al interior del Sistema de la Universidad Boliviana. Este Sistema concibe a los procesos de autoevaluación y evaluación externa como instrumentos para: asegurar la calidad de las funciones básicas de la universidad; proteger y mantener la confianza y credibilidad de las Universidades; velar para que los procesos académicos, económicos, administrativos y financieros se desarrollen con eficiencia y eficacia; mejorar la calidad como imperativo de justicia social en el uso eficiente de los recursos asignados a la educación superior pública (Daza, 2003, p.4). Actualmente la situación política y social de Bolivia, no ha permitido un desarrollo sostenido de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

- ✓ Con respecto a *Venezuela*, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) es responsable de llevar a cabo procesos de evaluación. Lo integran los rectores de las universidades nacionales (oficiales y privadas), los representantes de los profesores y de los estudiantes. Lo preside el Ministro de Educación Superior. En lo que respecta a la evaluación y acreditación institucional, el CNU debe fijar los requisitos generales e indispensables para la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de instituciones y programas universitarios; reglamentar las reválidas de títulos y equivalencias de estudios; elaborar periódicamente informes de evaluación institucional

del sector universitario; evaluar periódicamente el desarrollo de las universidades experimentales. Las evaluaciones que tiene concebida en su normativa son todas externas, y en lo que respecta a la acreditación sólo cubre los programas de posgrado. La OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario) cumple funciones de asesoría técnica al CNU. Sus programas principales son: selección de alumnos para cursar la Educación Superior Venezolana (ESV); estudio y ajuste de los presupuestos de las universidades oficiales; investigación de la oferta académica de las universidades nacionales; captura, organización y publicación de las estadísticas universitarias. En lo específico de la evaluación, considera y valora las solicitudes de creación de instituciones y programas académicos. Depende del ejecutivo, aunque es un órgano asesor del CNU. En el año 2001, el CNU aprueba la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de las universidades nacionales (SEA) para la aplicación y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de la ESV. Consta de dos subsistemas interrelacionados pero nítidamente diferenciados: evaluación (interna y externa realizado por el Estado y las propias instituciones) y; acreditación (que tiene como propósito detectar, reconocer y certificar los *grados de excelencia* de los programas que se sometan al proceso de acreditación (Villarreal, 2003, p. 7).

Es pertinente comentar que con relación a la evaluación de la educación superior en Iberoamérica, se tiene como antecedente la reunión celebrada en Buenos Aires Argentina los días 27 y 28 de octubre de 1994, en la cual, se analizaron las experiencias nacionales desarrolladas en el área, los diversos enfoques y perspectivas al igual que los aspectos críticos para los países de la región. Entre las conclusiones más importantes que parecen seguir vigentes se encuentran (OEI, 1994, p.1):

1. Se han desarrollado en los diversos países iberoamericanos experiencias de diferente grado de complejidad y avance de la materia.
2. Se registra una demanda de sistematización y continuidad de las acciones ya iniciadas, así como su profundización.
3. Se entiende la evaluación en el marco de una política educativa ligada a la calidad educativa sustentada en un supuesto de equidad.
4. Se concibe la evaluación como un componente estratégico destinado al análisis de situación para la transformación de los sistemas educativos y a la provisión de información útil sobre éstos.
5. Existe consenso acerca del valor de la evaluación como herramienta para la gestión de políticas educativas, especialmente en lo que respecta al apoyo para la toma de decisiones.
6. Se manifiesta un acuerdo acerca de la importancia de la evaluación como instrumento de información pública sobre el comportamiento y el estado del sistema educativo.
7. Se reconoce la complejidad de la evaluación de los sistemas educativos, que abarca ámbitos, agentes y concepciones variados y obliga a confrontarla con criterios realistas y adaptados a cada contexto particular.

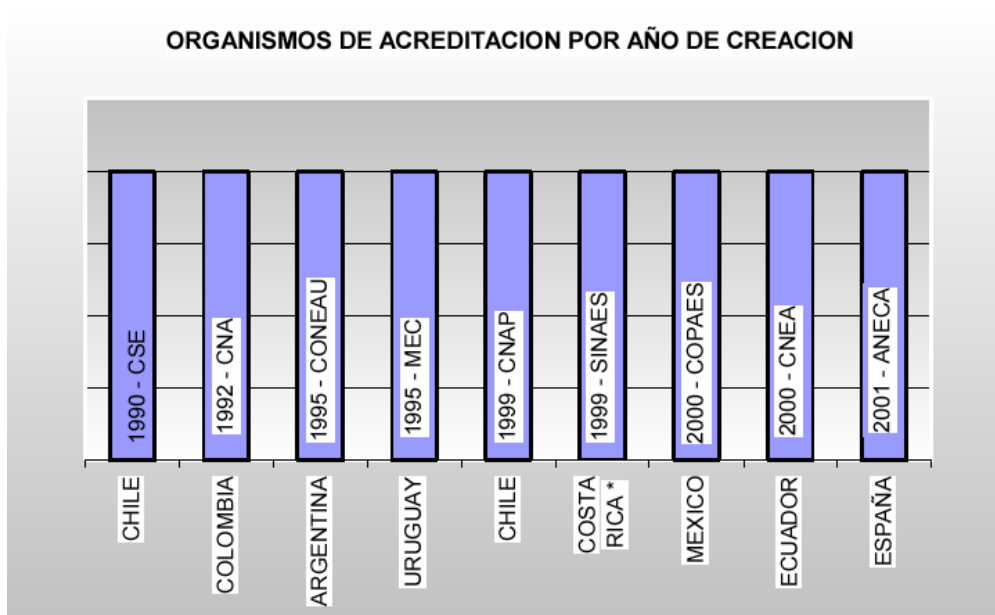
8. Se señala la existencia de algunos aspectos críticos para el desarrollo de los sistemas de evaluación, tales como: problemas conceptuales, de orden metodológico y técnico, de recursos humanos y materiales, de comunicación de resultados.

Teniendo en cuenta las anteriores conclusiones, la Asamblea señaló como recomendaciones:

1. Estimular a los países miembros a seguir avanzando en el desarrollo e institucionalización de sistemas nacionales de evaluación y mecanismos integrados de información en el ámbito educativo.
2. Fomentar la puesta en marcha y/o el mejoramiento de mecanismos y procesos de evaluación que atiendan a la complejidad de los sistemas y a la multiplicidad de actores.
3. Enfatizar la necesidad de dar respuesta a las expectativas generadas por la puesta en marcha de sistemas de evaluación.
4. Estudiar la viabilidad de la construcción de un sistema regional de indicadores de la calidad de la educación así como otras acciones conjuntas en el campo de la evaluación.
5. Promover en el marco de la Organización (OEI), en coordinación con otros organismos internacionales que están desarrollando actividades en este ámbito, las iniciativas de cooperación y asistencia técnica bilateral y multilateral que permitan generar y mejorar el diseño e implementación de los sistemas de evaluación y la capacidad de sus recursos humanos.

De este modo, la Asamblea General de la O.E.I. dió inicio al *Programa de medios e instrumentos para la evaluación de la calidad de la educación* como proyecto de asistencia técnica para el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en el contexto Iberoamericano. Lo cierto de esta situación, es que la búsqueda de la eficiencia, la productividad y la competitividad; la gestión por la calidad (total); la internacionalización de la educación superior (especialmente a nivel de posgrado); y la globalización y los procesos de integración regional (Tratado de Libre Comercio de América del Norte, Mercosur, etc.) están contribuyendo a la expansión de la acreditación académica en América Latina (Martínez, 2004, p.3). En la Figura 11 pueden apreciarse los diferentes organismos creados en algunos países de Iberoamérica de acuerdo con el año de creación.

Figura 11



Fuente: Revelo Revelo, José (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*, p. 5

Los países en general, se encuentran preocupados por el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior ante el embate del proceso globalizador que impacta en la formación de los recursos humanos que necesariamente deberán participar en el desarrollo de este mundo que pareciera *sin fronteras*. Cada uno de los países comentados en este capítulo, han efectuado diversas acciones orientadas a mantener este proceso de búsqueda de la competitividad internacional. A continuación, se describen brevemente algunos modelos de evaluación institucional que han sido descritos de manera general por estudiosos del tema.

IV. Modelos de evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina

La evaluación institucional universitaria que se viene dando en Europa y América Latina de acuerdo con Salvador Blanco (1997), señala las siguientes líneas relacionadas con:

- ✓ Modelos utilizados en universidades sostenidas con fondos públicos. Los cuales combinan la autorregulación o autoevaluación a través de comités internos, con el contraste mediante la evaluación externa (pares) y tienen como objetivos fundamentales: la rendición de cuentas y la mejora de la calidad de la educación como servicio público. Hay una tendencia a pasar de modelos centrados en la mejora a los basados en el control para la acreditación generalmente mediante el uso de indicadores.
- ✓ Modelos utilizados por universidades sufragadas por entidades privadas. Los modelos más utilizados son de *calidad total* que utilizan la autoevaluación, los indicadores de calidad y los proyectos de mejora en el contexto del plan espe-

cífico de calidad. La evaluación institucional se complementa con la evaluación personal del profesorado. Los objetivos fundamentales son la satisfacción de los clientes y la mejora.

El autor antes mencionado comenta que la evaluación institucional universitaria responde a tres modelos generales, los cuales identifica como:

1. *Modelo inglés*: ejemplo típico del Estado evaluador con objetivos claros de control y vinculación con la financiación de las universidades. Los modelos de evaluación se basan fundamentalmente en indicadores y en evaluaciones externas que pueden propiciar *rankings* entre universidades. La utilización de indicadores –considerados como datos cuantitativos que muestran el nivel de logro de un objetivo institucional- plantea algunos problemas de adecuación ya que hay bastantes objetivos institucionales de difícil cuantificación y su logro debe ser comprobado por otras vías.
2. *Modelo francés*: en este caso, no hay una dependencia gubernamental sino más bien, directa del Presidente de la República que nombra a los miembros del Comité Nacional de Evaluación (CNE). Las universidades solicitan su evaluación y el CNE designa a evaluadores externos que elaboran un informe. No hay consecuencias económicas, salvo para contratos con el gobierno.
3. *Modelo holandés*: tiene como objetivo la mejora de la calidad a través de procesos de autorregulación que combinan autoevaluación y evaluación por expertos externos. Es el modelo más difundido en Europa y en América Latina, lógicamente con las particularidades de cada país, e incluso, de cada universidad. No es extraño que este modelo sea el de mayor difusión al propiciar la complementariedad de lo formativo y lo sumativo, la mejora y el control, la autonomía y la evaluación externa, etc. En general, se podría decir que en estos modelos se desgaja la financiación, mediante la elaboración de planes estratégicos, como plataforma de diálogo entre administradores universitarios y políticos, de la calidad centrada en proyectos y estrategias de mejora.

Por su parte, Royero, Jaim (2002), menciona cuatro tipos o modelos de evaluación sobre la base de cuatro variables básicas: el propósito de la evaluación, el marco de referencia o base para la evaluación, el foco de amplitud de la evaluación y el o los modelos de procedimientos principales en el sistema:

1. El *modelo americano* intenta básicamente mejorar los programas institucionales y proporcionar garantía al público. El margen de acción de evaluación se inclina hacia el logro de metas institucionales y hacia estándares gremiales, se incluyen las instituciones enteras como la evaluación programada en la educación, investigación y la administración. La evaluación por pares rara vez se centra en estándares de grado y calificación.
2. En torno al *modelo europeo continental*, el mismo autor define la función de mejora y calidad no sólo ligada a la garantía del público, sino al gobierno. El marco para la evaluación son básicamente las expectativas de los gremios, el foco de la evaluación es ante todo el programa académico, más que los servicios administrativos y las estructuras. El principal procedimiento utilizado es el equipo externo de evaluación por pares.
3. El *modelo británico* pone énfasis en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad. Los procedi-

mientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño.

4. El *modelo escandinavo* representa una variante del modelo europeo continental cuyo propósito se centra en la garantía al público y algunos en la mejora del sistema, el marco de evaluación se concentra en estándares gremiales. Los procesos de autoevaluación institucional se evidencian con una marcada actividad de rendición de cuentas y una intención de evaluación externa.

Algunos comentarios interesantes relacionados con el tema que nos ocupa son los de Alexander Astin (1992), quien explica, acerca de cinco perspectivas tradicionales para evaluar la calidad de una Institución de Educación Superior, las cuales rotula como: el *enfoque Nihilista*⁴, la *estimación del prestigio*, la *ponderación de recursos*, la *estimación de resultados* y la *medición del valor agregado* (él pertenece a este postulado). A cada una de ellas, el autor les atribuye problemas como por ejemplo:

1. El *enfoque Nihilista* cuya perspectiva es que no puede evaluarse la calidad de la educación y por tanto ignora la realidad de evaluaciones efectuadas a través del juicio de los involucrados en el hecho a evaluar, esto es, evaluaciones cualitativas válidas.
2. En la *estimación del prestigio* se juzga que la calidad se debe evaluar considerando los recursos con los que cuenta una organización educativa especialmente, profesores con gran capacitación y prestigio, estudiantes brillantes e instalaciones importantes.
3. La *estimación de resultados*, cuyos criterios se basan en la proporción de egresados que figuran fuera del contexto educativo, sus remuneraciones y tasas de becados.
4. La *medición del valor agregado*, que pretende establecer los criterios de acuerdo con el desarrollo intelectual y personal, es decir es mejor el que agrega al estudiante mayores conocimientos, personalidad y desarrollo profesional.

En su documento, Astin argumenta como los elementos esenciales para mantener programas de alta calidad: incrementar el tiempo que los estudiantes dedican al estudio y, suministrar buena información retroalimentadora a: alumnos, docentes y administradores.

En opinión de Cano (2001, p.257), existen dos paradigmas sobre la forma o manera de enfocar a la calidad en la organización de las instituciones de educación superior: uno que concibe funciones y otro que considera procesos y resultados; el primero se relaciona con el enfoque occidental y el segundo con el enfoque de la calidad total. La diferencia entre ambos es la manera de concebir los procesos de evaluación.

El primer paradigma considera a la evaluación como elemento inherente al desempeño de las funciones de docencia, investigación, difusión, vinculación, extensión de la cultura, administración y gobierno, desde el insumo hasta la evaluación del producto final, propone desarrollar estándares mediante los cuales se

⁴ Nihilismo de acuerdo con el diccionario, proviene del latín *nihil* que significa nada. Negación de toda creencia. Negación de todo principio religioso, político y social.

pueden realizar análisis comparativos e incursionar y penetrar en estándares internacionales.

El segundo paradigma conjuga elementos de calidad total como parte de la estrategia organizacional y un proceso continuo y progresivo de cambios en la organización y en la operación. Las instituciones donde se organizan las operaciones mediante procesos en vez de funciones, se caracterizan por construir procesos de aprendizaje institucional en torno a criterios donde la calidad de los servicios es primero, las mejoras son continuas, la flexibilidad inherente y el recurso humano es el principal activo institucional que comparte el análisis de los problemas, las soluciones y decisiones a través de sistemas de reconocimientos y recompensas.

Otra posición respecto a los modelos de evaluación en Instituciones de Educación Superior, lo menciona Monge (2004, p.4) señalando tres tipos de sistemas, cada uno de los cuales responde a planteamientos propios por lo que los procesos que se llevan a cabo y los instrumentos que se utilizan son diferentes:

- 1) Sistema administrativo. Se da principalmente en países de América Latina. Las autoridades universitarias y los profesores no participan en el proceso. Esta evaluación se basa en el cumplimiento de leyes, estatutos o normativas, que rigen a la institución. El Estado es el principal proveedor de la educación superior y es quien las determina.
- 2) Sistema de Evaluación Universitaria. No excluye a la administrativa, pero la visualiza como un requisito. La primera fase es una autoevaluación, llevada a cabo por un equipo interno. La segunda fase la realiza otro equipo externo, nombrado por el ente acreditador. Luego se contrastan los resultados de ambos grupos. El proceso busca el reconocimiento del entorno y de aquellos que directa o indirectamente financian a la institución.
- 3) Sistema de Evaluación de la Calidad en la Educación Superior. Toma en cuenta tres aspectos: la opinión del Estado, el recurso humano que compone la organización, y a los usuarios, a los cuales debe satisfacer sus necesidades y demandas.

Por último, a finales de los ochenta convivían diferentes aproximaciones evaluativas que posteriormente han sido suprimidas o subsumidas en los actuales modelos de evaluación institucional. Cabe mencionar entre ellos (Joan, 2001, p.12):

- 1) El denominado modelo de *control de conformidad*, que consistía simplemente en controlar si se aplicaban correctamente los recursos en la consecución de los objetivos.
- 2) El modelo de *evaluación por los pares*, tan antiguo en su uso como la propia universidad. Se fundamenta en un proceso de evaluación externa basada en el juicio de los expertos. Bien conocida es su utilización para acceder al cuerpo de profesores, cambios de categoría, etc.
- 3) Un tercer modelo es denominado con términos como *gestionario o managerial*, en el que se concibe la universidad no tan sólo como una administración pública o una organización de profesionales, sino también como una empresa que produce servicios para usuarios y clientes y que dispone de recursos limitados. Desde este modelo se postula utilizar la evaluación para el control de la gestión, la racionalización del presupuesto, la planificación estratégica, etc.

- 4) Un cuarto modelo de referencia es el que sitúa directamente en el corazón de la sociedad la responsabilidad de exigir el cumplimiento de la misión encomendada a la universidad. Este modelo supone dar la palabra a los ciudadanos, usuarios directos o indirectos de la educación superior. Contempla dos submodelos, el que plantea la evaluación desde la visión del ciudadano como consumidor y que postula adoptar la posición del cliente que exige obtener aquello por lo que ha pagado; y el que fundamenta la evaluación sobre el principio de la “*accountability*”, la rendición de cuentas a los ciudadanos por el uso de los fondos públicos y que implica aplicar principios de transparencia y de responsabilización.
- 5) Finalmente cabe mencionar la evaluación por *acreditación*, consistente en un proceso en el que la institución facilita información sobre su actividad a un comité externo para que emita un juicio público a partir de unos estándares. Es posiblemente uno de los modelos más usados en los Estados Unidos.

Como se puede observar, la evaluación de la educación superior, se encuentra fuertemente relacionada con el contexto económico, político y social de los países, motivo por el cual los modelos analizados con anterioridad consideran paradigmas distintos y diversos de un mundo cuyos países también son diversos por su propia naturaleza e historia. Sin embargo, es innegable que dichos modelos, sirvieron a la autora para formarse una perspectiva amplia de la situación acerca de la evaluación de la educación superior.

V. La evaluación de la educación superior en México

Los antecedentes del movimiento de evaluación de la educación superior en México, tienen sus orígenes en 1978 al crearse, por parte de la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Esta instancia de concertación en la que participan tanto representantes de las Instituciones de Educación Superior como del Gobierno Federal, en noviembre de 1989 instaló la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (CIEES, 1993, p.89).

La CONAEVA, es un organismo en el que participan de manera colegiada las autoridades gubernamentales y las de las Instituciones de Educación Superior (IES), constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación. Tiene como grandes propósitos y directrices: impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones; formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso; proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo; apoyar a diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados y proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior (Arredondo, 1991, p.160).

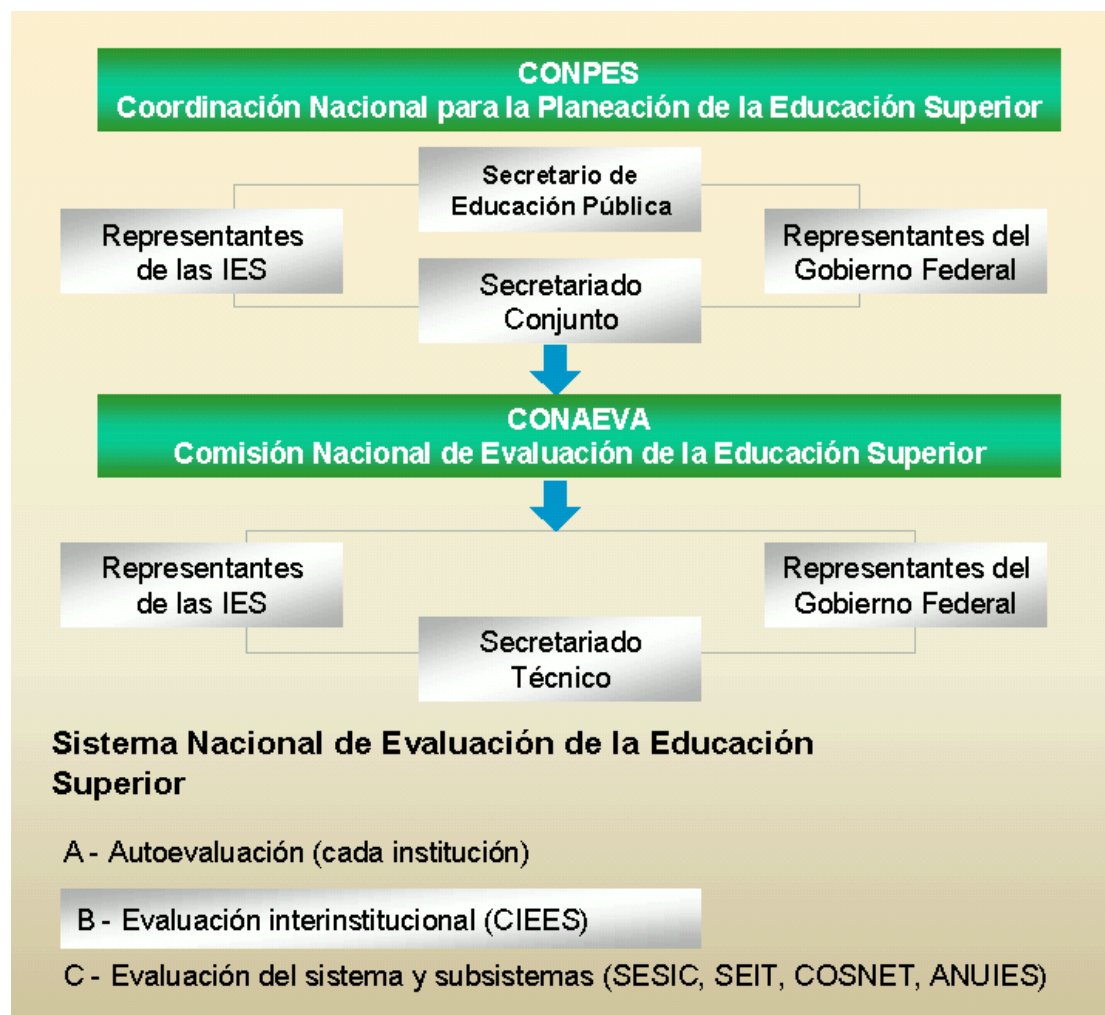
En la Figura 12, puede observarse la actual estructura de concertación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior en la que se puede apreciar, además de los dos organismos antes mencionados, las tres grandes líneas de evaluación que lo conformaron y que fueron propuestos y aprobados en julio de

1990 en la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) por los rectores en pleno:

- a) La autoevaluación institucional (actualmente coordinada por CONAEVA).
- b) La evaluación diagnóstica o interinstitucional a cargo de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- c) La evaluación global del sistema y subsistema de educación superior realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Con relación a la autoevaluación institucional, las IES asumieron el compromiso de efectuar sus autoevaluaciones apoyadas por la SEP y las instancias de coordinación de la educación superior.

Figura 12. Estructura de concertación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.



Fuente: http://www.ciees.edu.mx/marcos_pagina/evaluacion_diagnostica.htm. Actualizado al 27 de febrero de 2002.

En junio de 1991, con referencia la evaluación diagnóstica o interinstitucional, la CONPES acordó la creación de los primeros cuatro Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, posteriormente, se formaron otros cinco; a la fecha, se encuentran integrados de la siguiente manera (CIEES, 2005, p.3):

1. Comité de Administración y Gestión institucional (creado en junio de 1991)
2. Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo (creado en junio de 1994)
3. Comité de Ciencias Agropecuarias (creado en junio de 1991)
4. Comité de Ciencias de la Salud (creado en enero de 1993)
5. Comité de Ciencias Naturales y Exactas (creado en junio de 1991)
6. Comité de Difusión y Extensión de la Cultura (creado en enero de 1993)
7. Comité de Educación y Humanidades (creado en enero de 1993)
8. Comité de Ingeniería y Tecnología (creado en junio de 1991)
9. Comité de Ciencias Sociales y Administrativas (creado en enero de 1993)

La evaluación diagnóstica interinstitucional (externa y por pares) que efectúan los CIEES, se basa esencialmente en el principio de la cooperación entre las instituciones y en que es una de varias formas de evaluación, que busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado y las causas de ambos, para definir acciones de mejoramiento; teniendo por objeto apoyar a instituciones y programas educativos para elevar la calidad de sus servicios; la evaluación diagnóstica no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga. Se basa en la premisa del intercambio de experiencias, la formación de grupos de pares académicos con conocimientos especializados y la difusión de estos conocimientos como el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la educación superior (CIEES, 2000, p.4).

Los CIEES, tienen como funciones (CIEES, 2005, p.3):

1. La evaluación diagnóstica sobre la situación de las funciones y tareas de la educación superior en un área determinada
2. La acreditación y el reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos en la medida en que satisfagan criterios y estándares de calidad, convencionalmente establecidos
3. La dictaminación puntual sobre proyectos o programas que buscan apoyos económicos adicionales, a petición de las dependencias de la administración pública que suministran recursos
4. La asesoría, a solicitud de las instituciones, para la formulación de programas y proyectos y para su implantación

De acuerdo con lo antes mencionado, la integración de los CIEES ha ido tomando forma y han presentado algunos resultados de su trabajo y esfuerzos por mejorar a calidad de la educación, por ejemplo para abril de 2001, habían evaluado 1997 programas académicos y 701 se encontraban en proceso (COPAES, 2001, p.7).

Para incidir en los procesos de acreditación, la Asamblea de la ANUIES y el CONPES, acordaron en 1997, la creación de un organismo no gubernamental, cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es instituido formalmente el 24 de octubre de 2000 como una asociación civil facultada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal a organismos acreditadores, nacionales o extranjeros, que promuevan la calidad y el mejoramiento de los programas académicos que ofrecen instituciones educativas de nivel superior, públicas o privadas en México. Es la instancia encargada de regular los procesos de acreditación y garantizar que en ellos se apliquen procedimientos de carácter integral y equiparable (COPAES, 2001, p.8).

El COPAES es una asociación civil cuya *misión* es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo.

Las funciones del COPAES son (COPAES, 2005, p.3):

- ✚ Elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos.
- ✚ Formular un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos.
- ✚ Evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como *organismo acreditador* de programas académicos.
- ✚ Hacer pública la relación de *organismos acreditadores* reconocidos por el Consejo.
- ✚ Propiciar un mejor conocimiento de la educación superior mediante la difusión de los casos positivos de acreditación, con el propósito de orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas de educación superior.
- ✚ Supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los *organismos acreditadores*, reconocidos por el Consejo, tengan rigor académico e imparcialidad.
- ✚ Dar seguimiento a las actividades de los *organismos acreditadores* reconocidos por el Consejo.
- ✚ A solicitud de las partes, intervenir como mediador de buena fe en controversias entre los *organismos acreditadores* reconocidos y las instituciones de educación superior.
- ✚ Propiciar la coordinación, cooperación y complementación de los *organismos acreditadores* reconocidos.
- ✚ Fomentar la creación y consolidación de organizaciones acreditadoras de programas académicos que cubran debidamente las diversas disciplinas, profesiones y áreas del conocimiento.

- ✚ Celebrar convenios con las autoridades educativas federales y estatales para los fines propios del Consejo.
- ✚ Establecer contacto con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias.

El COPAES es una Asociación que estará integrada en todo tiempo por personas morales, públicas o privadas, de nacionalidad mexicana. Los asociados constituyentes son:

- ✚ Secretaría de Educación Pública (SEP).
- ✚ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES).
- ✚ Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES).
- ✚ Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C.
- ✚ Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C.
- ✚ Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A. C.
- ✚ Barra Mexicana,
- ✚ Colegio de Abogados, A. C.
- ✚ Academia Mexicana de Ciencias, A. C.
- ✚ Academia Nacional de Medicina de México, A. C.
- ✚ Academia Nacional de Ingeniería, A. C.

De acuerdo con el COPAES, la acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.

Los objetivos de la acreditación de programas académicos son, entre otros, los siguientes (COPAES, 2002, p.4-7):

- ✚ Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior e impulsar su mejoramiento.
- ✚ Fomentar en las instituciones de educación superior, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- ✚ Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- ✚ Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- ✚ Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- ✚ Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- ✚ Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.

- ✚ Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

Las etapas del proceso de acreditación son las siguientes:

1. Solicitud de acreditación
2. Cumplimiento de condiciones para iniciar el proceso de acreditación.
3. Autoevaluación.
4. Evaluación del organismo acreditador.
5. Dictamen final. Acreditado, acreditación condicionada o No acreditado.
6. Mecanismo de revisión

Un programa académico de calidad es aquel que cuenta con:

- ✚ Un equilibrio adecuado entre profesores con cierta antigüedad en el programa y los nuevos, con una planta académica idónea de soporte (nivel de habilitación, tiempo de dedicación y distribución de cargas académicas).
- ✚ Con producción de material didáctico, publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje.
- ✚ Con experiencia en las actividades profesionales y adecuada relación de éstas con la docencia.
- ✚ Con un currículum, actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeto a revisiones periódicas.
- ✚ Con altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso, titulación.
- ✚ Servicios eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes.
- ✚ Con procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del currículum.
- ✚ Con infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; moderna, disponible, suficiente y equipada.
- ✚ Con un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado al programa académico y al entorno de éste.
- ✚ Con resultados evidentes del seguimiento de egresados, con pruebas de que los egresados titulados son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación.
- ✚ Con sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento.
- ✚ Con instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes.

Es conveniente mencionar, que la acreditación de un programa académico, requiere de un proceso que debe ser:

- ✚ Voluntario.
- ✚ Integral, es decir, que valore los insumos, procesos y resultados del programa.
- ✚ Objetivo, justo y transparente.

- ✚ Externo.
- ✚ Producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, representativos de su comunidad, con experiencia y capacidad en los procesos de evaluación.
- ✚ Ético y responsable.
- ✚ Temporal, esto es, que la acreditación de un programa académico tendrá validez por un periodo determinado.
- ✚ Confiable.

Un organismo formalmente constituido el 28 de abril de 1994 como asociación civil, con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las que se llevan a cabo en instituciones educativas, es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). En dicho organismo, participan con el carácter de asociados: autoridades educativas gubernamentales, asociaciones e instituciones educativas, colegios de profesiones y organizaciones productivas y sociales, con personalidad jurídica propia. El Centro, entre otras funciones, diseña, elabora y aplica exámenes que miden y evalúan los conocimientos y habilidades que son resultado de la formación académica de diversos programas educativos. Es un organismo certificador acreditado y desarrolla principalmente dos tipos de exámenes: los Nacionales de Ingreso (EXANI) y los Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL).

Las acciones antes mencionadas, describen la preocupación de la sociedad mexicana y de las autoridades mexicanas por el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior creando organismos dedicados a la atención de este problema que atañe no solamente a las Instituciones de carácter nacional sino también internacional. En este sentido, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, señala que: *los problemas y retos que hoy enfrenta la educación superior en México se concentra en tres vertientes principales* (SEP, 2001-1, p.188):

- 1) el acceso, la equidad y la cobertura;
- 2) **la calidad**; y
- 3) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior

Por tanto, los objetivos estratégicos de dicho programa en lo correspondiente a la educación superior son (SEP, 2001-1, p.199):

- 1) Ampliación de la cobertura con equidad;
- 2) **Educación superior de buena calidad e,**
- 3) Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

En este programa nacional, con relación al objetivo de educación superior de buena calidad, se señala como una de las políticas que busca mejorar la calidad del sistema de educación superior y de los programas educativos que en él se ofrecen, lo siguiente: *se fomentarán los procesos de evaluación institucional y de evaluación externa, y se alentará la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad* (SEP, 2001-1, p.204)

De acuerdo con el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, un programa educativo de buena calidad cuenta con:

- ✚ una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados;
- ✚ altas tasas de titulación o graduación;
- ✚ profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos;
- ✚ un currículo actualizado y pertinente;
- ✚ procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes;
- ✚ servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes;
- ✚ infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos;
- ✚ sistemas eficientes de gestión y administración y;
- ✚ un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

En este sentido, una línea de acción estratégica establecida, es fomentar que las instituciones públicas de educación superior formulen programas integrales de fortalecimiento institucional y es por esto que a partir del año 2001 el Gobierno Federal ha impulsado la participación de las Instituciones de Educación Superior en el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El PIFI es una estrategia que impulsa y apoya el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión. Se señala que el proceso de planeación debe partir del estado que guarda el funcionamiento y desarrollo de la universidad en sus tres niveles: el institucional, el de sus Dependencias de Educación Superior (DES) y el correspondiente a cada uno de los Cuerpos Académicos y programas educativos (CAPE) que se ofrecen en las DES. Con esta estrategia, el gobierno federal también busca cerrar las brechas de calidad que pudieran existir dentro de las dependencias de educación superior (DES) y entre las diferentes DES de una institución (SEP, 2003-1, p.2).

Adicionalmente y bajo el mismo lineamiento de calidad de la educación, el Gobierno Federal, apoya a las IES con programas y fondos de financiamiento entre los que se encuentran:

- ✓ Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) el cual es un programa que la SEP ha emprendido conjuntamente con las instituciones de educación superior para mejorar la calidad de la educación superior mediante el fortalecimiento de sus cuerpos académicos. Un cuerpo académico es un grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios, y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atiende los programas educativos (PE) en varios niveles. Los Cuerpos Académicos proveen el sustento de las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país (SEP, 2003-2, p.2).

Los objetivos del PROMEP son:

- 1) Propiciar la formación y consolidación de Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al programa con profesores que tengan los perfiles idóneos, que den sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, especialidades, maestrías y doctorados) con responsabilidad, buena calidad y competitividad.
- 2) Contar con un conjunto diferenciado de IES públicas adscritas al Promep que respondan a las necesidades de formación de los diversos tipos de profesionales que requiere la sociedad.
- 3) Propiciar la formación y consolidación de los Cuerpos Académicos en las instituciones. Coadyuvar a que las IES públicas tengan normas apropiadas para la carrera académica y la formación de profesores, alcancen una gestión institucional eficiente y cuenten con la infraestructura apropiada; necesarias todas ellas para propiciar la permanencia y el buen desempeño de los Cuerpos Académicos.

De acuerdo con los Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos, las instituciones contarán con recursos para:

- A. Becas a profesores de tiempo completo para realizar estudios de posgrado de alta calidad.
- B. Dotar a los profesores que cumplan con eficacia y equilibradamente con las funciones académicas de los elementos básicos para el trabajo académico.
- C. La formación y desarrollo de Cuerpos Académicos hasta su consolidación incluyendo becas posdoctorales.
- D. Alentar el ingreso de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico y de exbecarios Promep para que se reincorporen a su institución después de haber terminado sus estudios, dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico.

El Promep, inició su operación a finales de 1996 y en el año 2002 se invirtieron en este programa 399.4 millones de pesos para mejorar el perfil académico y la habilitación de los profesores, así como para el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los Cuerpos Académicos de las DES de las IES públicas estatales en el marco del PIFI en su versión 2.0. Estos recursos se destinaron en el marco de los respectivos Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional a becas para estudios de posgrado para profesores de tiempo completo de las IES participantes, a programas de capacitación docente, el establecimiento de redes académicas, el reconocimiento a profesores con el perfil deseable, identificado por el Promep, así como para el desarrollo y la consolidación de cuerpos académicos. Durante 2003, de acuerdo con lo establecido en el Presupuesto de Egresos de la Federación correspondiente a estas tareas del Promep se destinarán 401.4 millones de pesos. Este programa solamente atenderá a las Instituciones de Educación Superior Públicas que haya presentado su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (SEP, 2003-2, p.3).

- ✓ El Fondo para la Modernización de la Educación Superior FOMES, es un programa estratégico que permite apoyar los programas y proyectos que son consistentes con el Programa Integral de Fortalecimiento de las universidades públicas y cuyos objetivos sean la mejora continua de la calidad de los programas educativos que ofrecen hasta lograr su acreditación por organismos especializados reconocidos formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como la mejora continua de la calidad de los servicios de gestión académico-administrativa que ofrecen para el logro de estadios superiores de desarrollo y consolidación institucional, hasta lograr su certificación por normas internacionales ISO-9000, otorgando para ello recursos extraordinarios no regularizables. Los objetivos generales y específicos así como el tipo de apoyo que ofrece son los siguientes (SEP, 2002-2, p.3)

Objetivos Generales:

- 1) Promover una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas.
- 2) Impulsar el desarrollo y la consolidación de las instituciones públicas de educación superior.
- 3) Fomentar que la actividad educativa en las instituciones de educación superior esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.
- 4) Fomentar los procesos de autoevaluación institucional y de evaluación externa, y alentar la acreditación de programas educativos por organismos especializados reconocidos por el COPAES y la certificación de procesos académico-administrativos con normas ISO-9000 con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de su calidad.

Objetivos Específicos:

Apoyar el desarrollo de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional de las Universidades Públicas, que permitan, entre otros aspectos:

- 1) Desarrollar y consolidar los cuerpos académicos de la institución;
- 2) Atender las recomendaciones académicas que los CIEES han formulado a las universidades para la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrecen, así como para mejorar su gestión y administración en congruencia con las políticas públicas que forman parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006;
- 3) Coadyuvar con la institución en el logro de la visión y metas a 2006 que ha fijado en su PIFI;
- 4) Mejorar integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 5) Actualizar los planes y programas de estudio, y fomentar la flexibilización curricular;
- 6) Incorporar nuevos enfoques educativos;

- 7) Fortalecer los programas institucionales de tutoría individual o en grupo de estudiantes y de seguimiento de egresados, mediante la metodología elaborada por la ANUIES; así como los de retención, orientación educativa y conclusión de estudios, entre otros, que propicien una mejor atención y seguimiento de los alumnos por parte de las IES;
- 8) Impulsar el fortalecimiento de las líneas de generación o de aplicación innovadora del conocimiento que se cultivan en las dependencias de las instituciones y que incidan en la mejora de la calidad de los programas educativos;
- 9) Desarrollar y consolidar los sistemas integrales de información que apoyen los procesos de planeación, autoevaluación, acreditación de programas y certificación de los procesos de gestión y administración institucionales;
- 10) Ampliar y modernizar la infraestructura académica de laboratorios, aulas, talleres, plantas piloto, centros de lenguas extranjeras y bibliotecas, para que los cuerpos académicos de las DES y sus alumnos, cuenten con condiciones apropiadas para su trabajo académico;
- 11) Dotar de equipo de cómputo para actividades académicas en áreas comunes, siempre y cuando atiendan necesidades de equipamiento para docencia y generación o aplicación innovativa del conocimiento de los cuerpos académicos y de sus estudiantes;
- 12) Adecuar la normativa para el mejor funcionamiento de la institución;
- 13) Impulsar la generación de soluciones integrales que respondan a problemas institucionales o específicos.

Los tipos de apoyo que FOMES ofrece son:

- 1) La Secretaría otorgará a las instituciones participantes apoyo técnico para el perfeccionamiento, o en su caso, para la elaboración de su PIFI y de los proyectos emanados de él, a través de reuniones de trabajo, seminarios o asesorías específicas. Además, asignará un monto de apoyo financiero no regularizable para la realización de los proyectos que en el contexto de su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional hayan sido dictaminados favorablemente por los comités de evaluación que para tal efecto se conformen. Los recursos que sean otorgados a las instituciones en el marco de este Programa no podrán ser utilizados para el pago de sueldos, sobresueldos, estímulos o compensaciones del personal académico y administrativo que labora en la institución.
- 2) Las instituciones participantes deberán presentar sus solicitudes de apoyo en el marco de este Programa considerando proyectos asociados a su PIFI, entre otros en los siguientes rubros: desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las DES de la institución, atención a las recomendaciones de los CIEES o de otros organismos de evaluación externa, actualización y flexibilización de programas de estudio, implementación de nuevos enfoques educativos, atención personal y en grupo de estudiantes, seguimiento de egresados,

mejoramiento y fortalecimiento de infraestructura académica, desarrollo bibliotecario, fortalecimiento de la infraestructura informática y mejoramiento de la gestión.

FOMES solamente apoyará a Instituciones Públicas de Educación Superior que hayan presentado su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

- ✓ Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA).

En 2001, inició operaciones el FIUPEA, cuyo objetivo consiste en contribuir a que las instituciones públicas universitarias cuenten con apoyos extraordinarios que les permitan ampliar y modernizar permanentemente la infraestructura de apoyo (equipamiento de aulas, laboratorios, talleres, plantas pilotos, bibliotecas, centros de cómputo, de lenguas, etcétera) para los programas educativos que hayan alcanzado niveles reconocidos de calidad, preferentemente mediante su acreditación por organismos especializados reconocidos formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Al igual que FOMES, FIUPEA ofrece a las IES apoyos extraordinarios no regularizables y concursables (Ibarra, 2002, p.136).

El FIUPEA apoyará proyectos cuyo objetivo sea fortalecer el desarrollo de programas educativos que hayan alcanzado un grado apreciable de consolidación y calidad mediante el otorgamiento de apoyos para (SEP, 2001-2, p.3):

- 1) Ampliación y modernización de la infraestructura de aulas, laboratorios, talleres y plantas piloto de docencia, bibliotecas y centros de lenguas, espacios destinados a operar programas de tutoría o centros de apoyo diverso para atender necesidades académicas de los estudiantes.
- 2) Atención a las condiciones que, en su caso, deban de atender los programas, en términos de infraestructura, para lograr, o bien conservar, su acreditación.

Se dará prioridad a los proyectos cuya solicitud de infraestructura esté formulada para ser compartida por varios programas educativos.

Los proyectos aprobados por el Programa tendrán una duración de un año fiscal. En casos plenamente justificados podrán continuar más allá de este límite, recibiendo financiamiento para periodos subsecuentes previa solicitud y evaluación de la etapa anterior, y en función de la disponibilidad de fondos.

Los programas educativos de técnico superior universitario o profesional asociado o licenciatura que podrán participar en este Programa serán aquellos que cumplan con los siguientes requisitos:

- 3) Haber sido acreditados por un organismo especializado reconocido formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), o bien;

- 4) Haber sido evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el periodo 1998-2000, y haber alcanzado un nivel apreciable de desarrollo y consolidación de la calidad. Esto se constatará fundamentalmente por el nivel de habilitación de la planta académica y el grado de consolidación de los cuerpos académicos que dan sustento a la impartición del programa, los mecanismos de atención grupal e individualizada de estudiantes y de evaluación del aprendizaje, la tasa de titulación, el grado de actualización del currículum, la infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos, la eficiencia de los procesos de administración y gestión, y la aceptación de los egresados del programa en el mundo del trabajo
- ✓ Programa de Construcción, Equipamiento y Rehabilitación de Infraestructura Física de Educación Superior. Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM). En complemento a los fondos de apoyo financiero orientados a proyectos de desarrollo académico, el gobierno federal distribuye y dispone recursos extraordinarios para construcción, ampliación y equipamiento de IES. Entre ellos, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) que en la actualidad es operado por organismos estatales descentralizados bajo la coordinación del Consejo Administrador del Programa (CAPFCE) (Ibarra, 2002, p.140). El CAPFCE transfiere recursos autorizados por la SEP a las universidades públicas en los estados con el propósito de que las IES cuenten con la infraestructura física apropiada para impartir programas educativos de calidad. El Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), en su estrategia de descentralización transfirió la responsabilidad de construir y equipar escuelas a los gobiernos de los estados y municipios. La federalización implica fortalecer las administraciones estatales y municipales a través de distintos programas, capacitación y asesoría técnica. Las entidades federativas y los municipios ahora son los responsables directos de la administración de los recursos autorizados para la construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de espacios educativos (CAPFCE, 2004, p.4).
 - ✓ La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), iniciaron la operación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) SEP-CONACyT, cuyo objetivo es impulsar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior (IES), del país, con el propósito de ampliar las oportunidades de formación de científicos, humanistas y tecnólogos en programas de posgrado de buena calidad.
Uno de los componentes del PFPN es el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que, establecido en 2002, representa en la actualidad el marco de referencia para el diseño y el fortalecimiento de programas educativos de posgrado en todos los niveles y orientaciones; constituye el instrumento del gobierno federal para reconocer la buena calidad de los mismos y represen-

ta un elemento para la rendición de cuentas de las IES, en virtud del reconocimiento público a la calidad de su oferta educativa de posgrado.

Para incrementar el número de programas educativos de posgrado de buena calidad, la SEP y el CONACyT convocaron en 2001 a las instituciones de educación superior del país, en el marco del PFPN, a formular sus Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), los cuales, sustentados en un proceso de planeación participativa, tienen como objetivo impulsar la mejora continua de la calidad de los programas a nivel especialidad, maestría y doctorado para lograr su registro en el PNP en el período 2003-2006, así como ampliar las capacidades para el desarrollo científico, humanista y tecnológico.

La evaluación de los PIFOP formulados por las IES en el marco de la convocatoria 2001-2002, realizada por comités de pares, detectó en términos generales la necesidad de una mejor planeación, de una definición más precisa de las prioridades, de las estrategias y de los proyectos para fortalecer los programas de posgrado, de una mayor congruencia entre los problemas detectados y las estrategias o proyectos planteados para darles solución, y de evitar trivializar las soluciones a problemas de fondo. Además permitió reconocer que las áreas de oportunidad para mejorar el funcionamiento de los programas de posgrado están asociadas a los siguientes rubros: planta académica, plan de estudios y eficiencia terminal;

Analizando las características de la actividad evaluatoria en nuestro país, se puede observar la forma en la que las diferentes políticas gubernamentales y los diversos programas estratégicos emprendidos por el gobierno federal reúnen, a grandes rasgos, las tendencias mundiales tendientes a la adopción primero, y al aseguramiento después, de la calidad de la educación. Las medidas adoptadas tienen un fundamento sólido, pero que, como contrapartida presentan la falta de regularidad en las acciones de las instancias educativas del gobierno, y en el querer acortar la brecha generacional de nuestro sistema educativo, respecto al de los países más desarrollados de una manera rápida y un tanto desarticulada.

Fuera de toda especulación, parece ser que el problema radica en la falta de continuidad en la planeación gubernamental característica de nuestro sistema político, que cada gobierno federal debe implementar programas ambiciosos, esperando cumplir expectativas basadas en compromisos más personales, que de carácter institucional.

Se tiene la firme convicción de que muchas de las medidas contempladas en los programas gubernamentales para fortalecer, principalmente a las IES públicas, chocan con la debilidad estructural de muchas de ellas, que les impiden, sin una programación gradual, incorporarse con rapidez a las exigencias de los procesos de acreditación o a las diferentes modalidades de apoyo gubernamental, condicionado, por el cumplimiento de indicadores cuantitativos difíciles de alcanzar.

Lo anterior puede explicar la tardía incorporación de muchas IES a los sistemas de evaluación y autoevaluación en los que actualmente se muestra gran empeño en llevar a cabo por la comunidad internacional para evitar el rezago educativo.

VI. Conclusiones

Con relación a la evaluación de la educación superior, desde épocas remotas, se advierten corrientes del pensamiento educativo con enfoques y objetivos diversos; desde los que consideraban que el alumno debía de ser autocrítico y su opinión ser considerada relevante como en las instituciones griegas, hasta los que orientaban la labor educativa de acuerdo con las necesidades del contexto económico, como fueron las francesas e inglesas.

En la educación superior, la experiencia de varios países, entre ellos los Estados Unidos, muestra que hay una tendencia internacional globalizadora en búsqueda del mejoramiento de la calidad en la educación, enfatizando la necesidad del perfeccionamiento del sistema educativo como un todo, pero puntualizando la educación universitaria y tecnológica en todos sus niveles, que alcanza tanto a las instituciones de educación superior públicas como a las privadas (Valenti, 1994, p.38). Esta búsqueda es un compromiso del mundo actual y refleja, ante todo, el acoplamiento entre los objetivos organizacionales y los retos o desafíos que presentan las tendencias del medio socio-económico y político en el que se desenvuelven. Se puede decir que la calidad expresa la capacidad de las instituciones de educación superior para formar profesionales preparados para dar respuesta a los problemas generales que enfrenta el mundo actual, y contribuir, junto con ellos, a solucionar las necesidades de la vida económica, política y cultural de una comunidad específica.

Por tanto, la calidad se ha convertido en un tema permanente de discusión y preocupación por parte de las instituciones educativas y los gobiernos nacionales; esta inquietud obedece fundamentalmente a la expansión de los sistemas de educación superior y a la consideración de los costos en los mismos, de igual modo, a la necesidad de desarrollar sociedades más avanzadas en el campo científico y tecnológico característicos de la creciente concepción desarrollista de la educación, lo que ha exigido a los sectores nacionales e institucionales aplicar sistemas nacionales de evaluación que garanticen un mínimo patrón de calidad (Royero, 2002, p.5).

Es en esta parte donde el papel de la evaluación de los sistemas y programas educativos con su correspondiente acreditación-certificación, cobra carta de naturalización, ya que se estima que sólo por este medio, cuando es bien entendido y mejor aplicado, se pueden contrastar realidades con las expectativas y tendencias.

La mejora y la acreditación de programas educativos, como resultado de haber llevado a cabo un proceso de evaluación exitoso, asegura que la institución acreditada cumple con los requisitos nacionales e internacionales que son exigidos para los sistemas educativos de calidad. Tales requisitos y sus metodologías, se han venido aplicando con éxito en distintos países, principalmente de Europa y Estados Unidos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior.

La acreditación de los sistemas y programas académicos tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación educativa que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta. Ello se ha manifestado en las políticas y programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organiza-

ción para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras (COPAES, 2001, p.6).

En Europa, por ejemplo, se evidencia la profundización de la evaluación como política del Estado y de las propias instituciones universitarias a través del enfoque del agente administrativo, el criterio de autoevaluación, el criterio de la evaluación por pares y las visitas de agentes externos. Es interesante destacar que todos los países europeos publican los resultados de la evaluación es decir, que son del dominio público.

En América Latina hasta ahora, en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, y sus programas académicos, no se ha desarrollado una *cultura de evaluación*. Prevalece una racionalidad interna de auto-reproducción, con decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a: los fines; eficacia y eficiencia, capacidad; pertinencia; y calidad de los servicios y actividades. Por otra parte, los mecanismos estatales de asignación de recursos continúan operando frecuentemente en forma inercial y automática, manteniendo los subsidios a la oferta tradicional de servicios, sin una vinculación con la responsabilidad formal, la calidad, el desempeño, la productividad, y los resultados (Martínez, 2004, p.2).

Sin embargo, la educación superior en América Latina enfrenta cambios importantes en: la transformación y reorganización de los sistemas de educación superior, debido especialmente al surgimiento de nuevas universidades principalmente privadas; a las formas y modalidades de relacionarse entre los gobiernos y las instituciones; y a la valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos.

Como ha de notarse, las experiencias nacionales e internacionales de evaluación de la calidad en educación superior, son muy nutridas e interesantes para su estudio y seguimiento. El camino recorrido ha sido sin duda un esfuerzo compartido por los países a fin de construir caminos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Para la autora, el material aquí compendiado tiene un valor notable ya que fundamenta el sentido del trabajo doctoral.

El debate actual con relación a la educación superior, se centra en la especulación acerca de si las universidades están cumpliendo o no con los objetivos sociales para las que supuestamente fueron fundadas, esta discusión es un problema que no se acaba de concretar debido a la diferencia de enfoques. En este sentido, Cifuentes dice: *ahora la necesidad histórica no consiste en mejorar la universidad que conocemos, sino en refundarla en torno a un nuevo paradigma que permanece indefinido.*

Lo que establece Cifuentes es cierto, en tanto que hay más preocupación por organizar a las universidades en función de una normativa general que por integrarlas o “refundarlas” de acuerdo con un sentido social de la educación y la universalidad de los conocimientos; conocimientos que las universidades deben estar dispuestas a acrecentar, probar, renovar y difundir de acuerdo a su pertinencia.

En este contexto es conveniente recordar que la calidad de la educación, plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación pone la herramienta metodológica, el juicio crítico y las propuestas para el mejoramiento (Garduño, 1999, p.4).

En el ámbito de la educación, tradicionalmente algunas Instituciones de Educación Superior establecían los límites de los procesos educativos por lo general sin tomar en consideración ni las necesidades del mercado laboral ni las capacidades o potencialidades de los alumnos. En la actualidad, la comunidad educativa mundial se hace cargo de la filosofía de la calidad total y la excelencia, centrada en el desarrollo integral del alumno, más que en el carácter enciclopedista despersonalizado que caracterizó a la educación durante siglos.

A nivel mundial, las nuevas necesidades y exigencias para la gestión de la calidad en las universidades, han forzado a la creación de una nueva cultura de la evaluación que ha dado lugar a cambios profundos de mentalidad en los profesionales universitarios así como a la creación de organismos y unidades que están extendiendo los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario. Esta extensión se acompaña de un cambio de percepción de la propia evaluación, que ya no se orienta tanto hacia el control como hacia la recogida, análisis e interpretación de una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa. Esta información actúa como retroalimentadora de la acción y apunta a estimular la reflexión y la búsqueda de las soluciones más eficaces y eficientes para responder a las expectativas exigentes y a menudo contradictorias dirigidas a la Universidad desde la sociedad (Joan, 2001, p.33).

Por lo anterior, las instituciones de educación superior deben hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad, y si la sociedad cambia continuamente, ellas tienen que seguirla. Tienen que formar profesionales y científicos que correspondan al entorno productivo sin sacrificar la formación integral, humanista, con conciencia social y respeto al medio ambiente y a la comunidad. No obstante, evitando comercializar la formación profesional, se debe responder tanto a criterios sociales y ambientales, como a las demandas del mercado, y más específicamente, del mercado ocupacional (Martínez, 2004, p1).

Hay que considerar, finalmente, que la sola acción evaluatoria no asegura la eficiencia del sistema o programa educativo; tras de esta acción, debe haber un cambio cultural tendiente a arraigar la idea del mejoramiento continuo, de la transformación de los métodos de enseñanza y, sobre todo, del entendimiento y compromiso que debe haber en todos los niveles del sistema educativo nacional, de participar activa y coherentemente en los procesos de cambio y transformación.

Para terminar, es conveniente señalar que una de las claves para un posible éxito de la acción evaluadora está en la explotación intensiva y extensiva de la información y del conocimiento evaluativo. Con ello señalamos una de las características básicas de las sociedades post-industriales, en las que el elemento básico de diferenciación respecto de las tradicionales, no está tanto en la información que poseen sino en su capacidad para hacer uso de forma rápida de la misma, afectando de forma significativa a todos los niveles y subniveles del sistema. Sólo las organizaciones potentes, bien estructuradas, con madurez en su conocimiento y con capacidad tecnológica, estratégica e instrumental están realmente capacitadas para el uso exhaustivo y eficiente de la información (Joan, 2001, p.34).

La evaluación en los Programas de Posgrado de la Universidad Veracruzana

I. Introducción

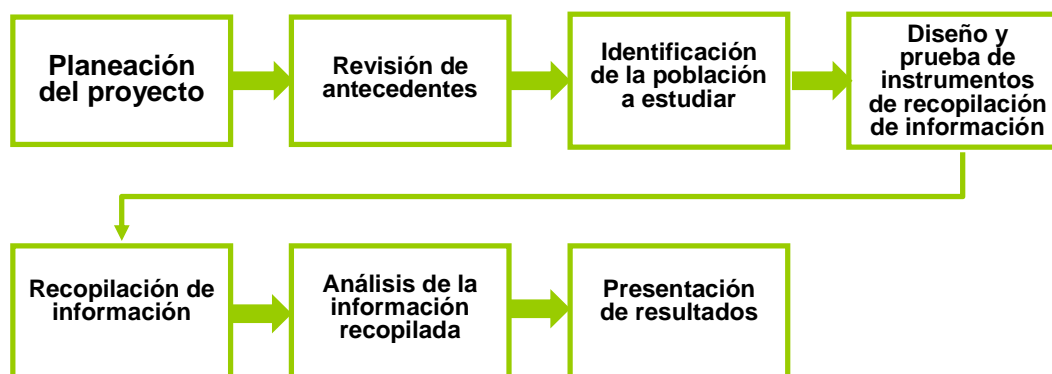
En el primer capítulo de ésta tesis, se señalaron algunas características de la problemática asociada con la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana, ámbito en estudio del trabajo doctoral que se presenta en este documento y de acuerdo con las cuales se estableció la primera fase del estudio denominada: *Diagnóstico*. Sus objetivos particulares, fueron: 1) Conocer si existía un modelo de autoevaluación integral para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana y 2) Determinar el interés por parte de los académicos de la Universidad Veracruzana en participar en procesos de autoevaluación.

Este capítulo, presenta los resultados obtenidos de la Fase de *Diagnóstico* y se ha estructurado convencionalmente, además de la introducción, en dos apartados. El primero, presenta la metodología utilizada; el segundo, los resultados de la investigación, las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

II. Metodología

Para la realización del trabajo, se llevaron a cabo siete etapas, las cuales se muestran en la Figura 13 y cada una de las cuales se describe en los siguientes párrafos.

Figura 13. Proceso metodológico de desarrollo del estudio



Fuente: elaboración propia

II.1 Planeación del proyecto

El primer paso en todo estudio, es la fase de planeación; en este caso, el resultado fue un anteproyecto para un estudio exploratorio que permitió clarificar, entre otros elementos: los objetivos, variables, metodología y el ámbito en el que se realizaría el trabajo, elementos que se describen a continuación.

II.1.1 Objetivo general

Determinar la situación actual de la evaluación en los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.

II.1.2 Objetivos particulares

- a) Identificar las acciones institucionales de evaluación efectuadas por la Universidad Veracruzana.
- b) Determinar la situación de la evaluación en cada programa de posgrado de acuerdo con la perspectiva de sus autoridades académicas.
- c) Determinar la situación de la evaluación en cada programa de posgrado de acuerdo con la perspectiva del personal académico.
- d) Diagnosticar la situación de la evaluación en los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.

II.1.3 Variables

Una vez definidos los objetivos, se procedió a la identificación y conceptualización de las variables que interesaba analizar y que delimitarían el estudio, las cuales se presentan en las siguientes líneas.

- ✚ **Acciones de evaluación.** Se refiere a los diferentes procesos de evaluación parcial o integral del programa de posgrado realizados a: plan de estudios, personal académico, egresados, procesos administrativos, etc.
- ✚ **Normas institucionales para la evaluación de posgrados.** Lineamientos sobre evaluación de programas de posgrado formalizados a través de algún documento.
- ✚ **Planeación de la evaluación.** Existencia de procesos *participativos* de planeación del programa de posgrado.
- ✚ **Seguimiento de la evaluación.** Existencia de programas formales de seguimiento de los resultados de las acciones de evaluación del programa de posgrado.
- ✚ **Características de los integrantes del programa de posgrado.** Particularidades de académicos como son: actividad, edad, tiempo de contratación, grado máximo de estudios.
- ✚ **Actitudes e interés del académico en los procesos de evaluación.** Interés manifiesto del académico para participar en procesos de evaluación.
- ✚ **Estándares de la evaluación del programa de posgrado en la Universidad Veracruzana.** Factores definidos por la Universidad Veracruzana para evaluar programas de posgrado.

- ✚ **Área académica a la que pertenece el programa de posgrado.** Se refiere a la DES a la que pertenece el programa de posgrado.
- ✚ **Zona geográfica a la que pertenece el programa de posgrado.** Ubicación geográfica de acuerdo a las definidas oficialmente por la Universidad Veracruzana.

II.1.4 Ámbito de influencia para el estudio

Desde el punto de vista sistémico, un programa de posgrado puede considerarse un sistema que interactúa con el entorno en el que se desenvuelve y cuyo funcionamiento repercute en el resultado de los procesos internos del programa, que a su vez lo afectan, de aquí la importancia de establecer en un primer término, el contexto y las implicaciones de los factores exógenos que influyen en los procesos de evaluación de los programas de posgrado en las Instituciones de Educación Superior.

La Figura 14 muestra una representación gráfica de lo que la autora denominó ámbito de influencia del estudio que describe como núcleo central a los programas de posgrado (población a estudiar) los cuales se encuentran inmersos dentro de una IES particularmente en este trabajo, la Universidad Veracruzana, la cual a su vez, forma parte del sistema conformado por las políticas y lineamientos señalados para la Educación Superior en México. Por tanto, a pesar de que el interés central del estudio fueron los programas de posgrado, también fue necesario conocer las acciones y estrategias que en materia de evaluación se desarrollaban tanto en la Universidad Veracruzana como en la Educación Superior en México.

Figura 14. Ámbito de influencia para el estudio



Fuente: elaboración propia

II.2 Revisión de antecedentes

Un primer acercamiento con el tema fue identificar algunas fuentes de información confiables que de manera exploratoria orientaran a la investigadora acerca de la temática y así, se determinaron las siguientes:

Páginas Web: Las fuentes de información acerca de la normatividad nacional relacionada con la evaluación, fueron los documentos oficiales que se encuentran a disposición de los interesados en las páginas Web de instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Los lineamientos de la Universidad Veracruzana también se encuentran publicados en la página Web de la misma, así como la información relacionada con los programas de posgrado ofrecidos.

Dirección General de Posgrado de la Universidad Veracruzana. Por otra parte, la Universidad Veracruzana estructuralmente cuenta con la Dirección General de Posgrado que coordina a los programas educativos existentes de dicho nivel, por lo que se efectuó una entrevista¹ con el Director de la misma.

En dicha entrevista, el Director amablemente proporcionó información acerca del tipo y número de posgrados que están en operación en la Universidad, así como algunos antecedentes respecto a la situación de la evaluación en la Institución. También proporcionó orientación respecto a la estructura organizacional de los programas de posgrado.

Dirección General de Desarrollo Académico de la Universidad Veracruzana. Otra fuente de información fue el Director General de Desarrollo Académico, quien en entrevista directa informó acerca de las condiciones de los programas de posgrado que se encontraban en ese momento adscritos al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), así como los datos de los mismos y algunos comentarios importantes acerca de la situación de la evaluación a nivel nacional e institucional.

Directores y coordinadores de Programas de Posgrado (PP). Uno de los objetivos particulares del diagnóstico era determinar la situación de la evaluación en cada programa de posgrado de acuerdo con la perspectiva de sus autoridades académicas, por lo que se elaboró un cuestionario dirigido a los coordinadores y/o directores de posgrados que permitió obtener información acerca de la opinión que dichas personas tienen respecto a la evaluación institucional.

Personal Académico de los PP. Por último, ya que interesaba conocer las opiniones acerca de la situación de la evaluación de los actores más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje en los programas educativos, también fue necesario elaborar un instrumento de recopilación de información que permitiera conocer las opiniones del personal académico acerca de la evaluación institucional (IES) y del programa de posgrado del que era partícipe.

¹ Con los antecedentes presentados en la página Web de posgrado y la revisión de algunos trabajos relacionados con la evaluación, se elaboró una guía para la entrevista.

Es importante mencionar que las tres primeras fuentes de información, permitieron explorar el campo de la evaluación de los programas de posgrado tanto en México como en la Universidad Veracruzana. La últimas dos, ofrecieron la posibilidad de conocer algo acerca del sentir de la comunidad académica con relación a la evaluación institucional. Con ello, se tuvo una panorámica diagnóstica que sirvió como fundamento para continuar con el desarrollo de la tesis doctoral.

II.3 Características de la población a estudiar

Una vez identificadas las fuentes de información y revisado los antecedentes, se procedió a determinar las características de los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana considerados como la población a estudiar.

En el momento de la realización del trabajo², la Universidad Veracruzana como parte de su oferta de posgrados, ofrecía dos categorías, la primera, referida a los programas cuya estructura curricular era diseñada por los Cuerpos Colegiados de las entidades académicas de la misma Universidad. La segunda, los llamados programas de *extensión*, su característica es que eran diseñados por otras Instituciones de Educación Superior nacionales o extranjeras y se ofrecían en colaboración con la Universidad Veracruzana.

Debido a que se encontraban en proceso de revisión, ambas categorías tenían programas temporalmente suspendidos y otros a los que se les habían hecho recomendaciones antes de autorizar su apertura. El presente estudio, consideró como población a la primera categoría de posgrados, de los cuales se tenían 49 en operación, distribuidos en los niveles de especialización, maestría y doctorado. En la tabla número 12 se puede apreciar que la mayoría (51%) correspondía al nivel de maestría.

Los programas en operación, contaban con sedes en otros municipios del Estado de Veracruz. En la tabla 13, se muestra que la Zona Xalapa, cuenta con el mayor número programas de posgrado, lo cual se explica al considerar que es la ciudad en la que se encuentra localizado el centro rector de las actividades de la Universidad Veracruzana

Tabla 12.
Número de posgrados de la Universidad Veracruzana en operación por nivel

Nivel	Suma	%
Maestría	25	51.02
Especialización	20	40.82
Doctorado	4	8.16
Suma	49	100.00

Fuente: cálculo directo de acuerdo con datos de la Dirección General de Posgrado de la U.V a septiembre de 2002.

² El estudio se llevó a cabo en el año 2002.

Tabla 13.
Número de posgrados en operación y sus extensiones, ofrecidos por la Universidad Veracruzana por nivel y municipio

Municipio	Maestría	Especialización	Doctorado	Total	%
Xalapa.	19	16	4	39	60.94%
Veracruz	9	7		16	25.00%
Poza Rica		4		4	6.25%
Tuxpan		1		1	1.56%
Río Blanco		1		1	1.56%
Nogales		1		1	1.56%
Coatzacoalcos		1		1	1.56%
Córdoba		1		1	1.56%
SUMA	28	32	4	64	100.00%

Fuente: cálculo directo de acuerdo con datos de la Dirección General de Posgrado de la U.V. a septiembre de 2002. El total suma 64 debido a la sede los programas en otras ciudades del Estado.

Adicionalmente, la Dirección General de Posgrado, proporcionó el listado de profesores por posgrado que en total correspondía a 323 académicos activos en los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana.

Debido al tiempo y recursos de que se disponía, para determinar el tamaño de la muestra de los posgrados a visitar, se decidió tomar una muestra por conveniencia del 10% de elementos de la población.

El procedimiento de selección de la muestra fue mediante estratos los cuales se determinaron de acuerdo con los criterios de: zona y evaluación externa. La primera porque se consideró relevante que estuvieran representados todos los *campus* de la Universidad Veracruzana y el segundo, porque interesaba conocer las acciones evaluatorias de los programas pertenecientes al Padrón de Excelencia de CONACYT. De acuerdo con lo anterior, se determinaron en un primer agrupamiento por tamaño de la zona, se determinaron tres estratos. El estrato número uno fue Xalapa, el número dos Veracruz y el número tres se integró de los demás municipios. Posteriormente se identificaron en cada municipio los que pertenecían al padrón y se manejaron como si fueran subestratos, de tal forma que la selección asegurara la participación de todos los elementos, de acuerdo con las características antes mencionadas (zona y evaluación externa). Por último, se asignó un número consecutivo a los elementos de cada estrato y se seleccionaron aleatoriamente³ los posgrados que integraron la muestra.

II.4 Diseño y prueba de instrumentos de recopilación de información

Para conocer la situación de la evaluación en los programas de posgrado, fue necesario diseñar tres cuestionarios (ver anexo 2). Uno, dirigido a los directores, otro a coordinadores de programa y el tercero al personal académico de los programas de posgrado en operación en la Universidad Veracruzana. Dichos instrumentos fueron sometidos a prueba para comprobar su aplicabilidad.

³ Se utilizó la función de la hoja de cálculo electrónica Excel denominada *aleatorio.entre*.

Para la prueba de los cuestionarios se solicitó una entrevista con el Director de uno de los institutos integrantes de la población en estudio, quien colaboró en la revisión tanto del cuestionario de directores como del de coordinadores, ya que en el momento del estudio ocupaba ambos puestos. Posteriormente se entrevistaron a otros dos directores y a un coordinador, también con la finalidad de probar el cuestionario.

Simultáneamente, se realizaron algunas entrevistas para la prueba del cuestionario de académicos. En este último caso, la respuesta fue lenta puesto que tenía que solicitarse personalmente las entrevistas con cada académico seleccionado.

II.5 Recopilación de información

Nuevamente se debe mencionar que en el caso de los programas de posgrado, una vez revisados los cuestionarios, se solicitaron entrevistas con los directores y coordinadores de los programas que formaron parte de la muestra. En estas visitas, se pidió su apoyo para concertar entrevistas con los profesores del posgrado o bien, se les requirió que por su conducto contestaran el cuestionario.

El número de entrevistas al personal académico, fueron pocas debido principalmente a que las fechas en las que se realizaban eran muy espaciadas ya que dependían del tiempo disponible de los entrevistados. Por tal motivo, fue necesario modificar el procedimiento planeado (entrevista personal) y conociendo la infraestructura tecnológica de la Universidad Veracruzana, se decidió hacer uso de ella.

De acuerdo con la información del Director de Posgrado de la Universidad Veracruzana, todos los programas de posgrado se encuentran adscritos o bien a un instituto de investigaciones o a una dependencia académica. En el caso de los posgrados que pertenecen a institutos de investigaciones, se solicitó apoyo al administrador del servidor de la Dirección General de Investigaciones para enviar el cuestionario a todos los investigadores de la Universidad Veracruzana ya que en su carácter de responsable podía hacerlo de manera masiva. Se preparó el mismo instrumento para responderse usando el procesador de palabras Word⁴, el cual se seleccionó por su facilidad de manejo y popularidad.

Para el personal adscrito a dependencias académicas, la Dirección General de Posgrado proporcionó un listado oficial y haciendo uso de la infraestructura tecnológica académica, se obtuvieron sus correos electrónicos, y se les envió el cuestionario electrónico. Este mismo procedimiento se siguió para directores y coordinadores de programas de posgrado.

Cabe mencionar que todos los correos electrónicos se acompañaron de una explicación del motivo por el cual se les solicitaba su apoyo en la recopilación de información. Por las limitaciones de tiempo, fue necesario definir una fecha límite para la recepción de respuestas a través de Internet.

Transcurrido este tiempo (más de mes y medio), en el cual solamente se recibió respuesta de aproximadamente el 8% de los correos electrónicos enviados, se decidió efectuar el análisis con la información recopilada.

⁴ El formato fue de *formulario de Word* en el que solamente se marcan las respuestas mediante un clic para preguntas de opciones y para preguntas abiertas se deja espacio para su respuesta, lo cual facilita el trabajo de responderlo.

Como resultado de la aplicación de cuestionarios a directores y coordinadores, se lograron reunir once cuestionarios de los cuales tres fueron recibidos por Internet.

En cuanto al personal académico, el total de cuestionarios aplicados fue de cincuenta y uno, y veintisiete llegaron por Internet. En este último caso, adicionalmente a los cincuenta y uno se recibieron seis correos en los que el emisor señalaba enviar el cuestionario requisitado anexo al correo electrónico, pero en realidad no se había acompañado. En estos casos, se les solicitó que nuevamente lo remitieran pero no hubo respuesta de ninguno de ellos.

Por los problemas presentados particularmente en la aplicación de cuestionarios, y la prioridad de elaborar el presente informe en los tiempos señalados, se usó la información recabada hasta finales de septiembre del 2002.

II.6 Análisis de la información recopilada

Los resultados que se presentan en el apartado II.7, están basados en información obtenida mediante revisión documental (ámbito nacional e institucional), entrevistas y los cuestionarios recibidos tanto a través de Internet, como los recabados personalmente para el caso de los programas de posgrado. Para el análisis de la información, se usaron las herramientas descritas en las siguientes líneas.

- ✚ Análisis de contenido temático. Utilizado para establecer los temas y agregados a las categorías definidas como relevantes para el estudio.
- ✚ Análisis Top Down⁵. Usado para comparar la congruencia entre los lineamientos que en materia de educación superior han sido indicados para la evaluación de los programas de posgrado por CONACYT y SEP en el Programa de Fortalecimiento de los Posgrados (PIFOP) y en general los señalados en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), con las políticas de evaluación de la Universidad Veracruzana.
- ✚ Tabulación cruzada. Se elaboraron tablas cruzadas para analizar la información tanto de autoridades como de personal académico, las cuales se presentan en otro apartado de este capítulo.
- ✚ Proporciones. Que permitieron analizar también las respuestas de autoridades y del personal académico.
- ✚ Graficación. Representación a través de imágenes de los resultados de mayor interés para sustentar las conclusiones del estudio-diagnóstico.

II.7 Presentación de resultados de la Fase de Diagnóstico

A continuación se presentan los resultados más sobresalientes del trabajo realizado, divididos en tres partes. La primera, muestra la comparación de las políticas nacionales de evaluación y su congruencia con las institucionales (Universidad Veracruzana). La segunda parte, describe la información proporcionada por las autoridades universitarias adscritas a los posgrados de dicha Universidad. Por último, en la tercera parte se presentan las opiniones del personal docente con relación a la evaluación institucional.

⁵ El análisis Top Down, se realiza partiendo de lo general a lo particular es decir, de manera deductiva.

II.7.1 Lineamientos nacionales

En la revisión de los lineamientos nacionales el interés se centró en la identificación de los criterios de evaluación, los indicadores y el objeto de medición. A continuación, se presentan los que de acuerdo a la Comisión de Autoevaluación, fueron los más significativos para los fines del trabajo.

En el documento que contiene los *Lineamientos para la formulación y presentación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (PIFI) (SEP, 2002-1, p.6) se señalaban algunas de las características que debe tener un buen PIFI, entre las que destacaban⁶:

- ✚ Formulado mediante un proceso participativo de planeación.
- ✚ Identifica con precisión la situación actual y los retos que debe enfrentar la institución.
- ✚ Establece un conjunto de indicadores básicos y valores de los mismos (metas) a 2006 para cada uno de los programas educativos de las DES y de la institución.
- ✚ Establece los proyectos jerarquizados para atender los principales problemas institucionales e incidir en la mejora y en su caso, en el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrece y de los procesos de gestión académica administrativa y lograr el cumplimiento de las metas a 2006.

En el mismo documento, se mencionan algunos aspectos que debían atenderse en un PIFI, y son:

- ✚ La visión a 2006 de la institución y sus Dependencias de Educación Superior (DES).
- ✚ La mejora y, en su caso, el aseguramiento de la calidad de los programas educativos acreditados o de nivel 1 de acuerdo a la evaluación de los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), de los diversos niveles que ofrece la institución.
- ✚ El auto-diagnóstico, las recomendaciones de los CIEES y de los comités de evaluación SEP-CONACYT.
- ✚ La superación académica de su profesorado.
- ✚ El desarrollo y la consolidación de Cuerpos Académicos.
- ✚ La actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización.
- ✚ La incorporación de enfoques educativos flexibles y centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- ✚ La mejora de las tasas de retención, titulación, graduación y la regularización de alumnos rezagados.
- ✚ El seguimiento de sus egresados.
- ✚ El grado de satisfacción de los empleadores de los egresados de la institución.
- ✚ La ampliación y modernización de la infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos.

⁶ En el año 2003, se publicaron nuevos lineamientos.

- ✚ El mejoramiento de la gestión.
- ✚ La ampliación y modernización de espacios físicos que incidan en la mejora de la calidad de los programas y servicios de la institución, o en el aseguramiento de la misma.

También se señalaban los proyectos que podían integrar un PIFI y sus elementos (listado no exhaustivo) para el nivel de posgrado (PIFOP):

- ✚ Proyectos para atender al profesorado.
- ✚ Proyectos relacionados con los programas de estudio.
- ✚ Proyectos orientados hacia la implementación de nuevos enfoques educativos.
- ✚ Proyectos para la atención de estudiantes.
- ✚ Proyectos para mejorar y fortalecer la infraestructura.
- ✚ Proyectos orientados a mejorar la gestión.

En la convocatoria 2001-2002, del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PIFOP) publicada el 31 de octubre de 2001, se señala: *...se apoyarán los Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado de las Instituciones de Educación Superior, (PIFOP), que tengan como objetivo fundamental mejorar la calidad de los programas de posgrado que imparten, a nivel de especialidad, maestría y doctorado y que* (CONACYT-SEP, 2001, p.3):

- ✚ Sean formulados mediante un proceso participativo de planeación estratégica;
- ✚ identifiquen la situación actual (autoevaluación) de cada uno de los programas de posgrado considerando su pertinencia, el grado de habilitación y el nivel de desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos que participan en los procesos educativos, sus resultados (tasas de retención, de graduación, seguimiento de egresados, etc.), el nivel de desarrollo de las líneas de investigación o de trabajo profesional que les dan sustento, la infraestructura académica de apoyo, etcétera;
- ✚ identifiquen los proyectos, las estrategias y las acciones necesarios que deben desarrollarse para superar las deficiencias de los programas y lograr su acreditación a través de su registro en el Padrón Nacional de Posgrado en el periodo 2001-2006; y
- ✚ establezcan los programas educativos en un orden de prioridad que permitan enfocar los esfuerzos institucionales para alcanzar las metas de los PIFOP y sus mecanismos de seguimiento a fin de proyectar la consolidación de los programas de posgrado en el periodo 2001-2006.

En el mismo documento se menciona a continuación que los PIFOP deberán considerar, entre otros, los aspectos siguientes:

- ✚ La superación académica del profesorado y el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos que imparten los programas educativos;
- ✚ La actualización de los planes y programas de estudio y, en su caso, su flexibilización;

- + La mejora de los procesos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos;
- + La atención individual y de grupo a estudiantes;
- + La mejora de las tasas de retención y de graduación en los tiempos previstos en los planes de estudios;
- + El establecimiento de mecanismos para el seguimiento sistemático de sus graduados;
- + El fortalecimiento de las líneas de investigación o, en su caso, de trabajo profesional que den soporte a los programas de posgrado;
- + La ampliación y la modernización de la infraestructura de apoyo al trabajo de los cuerpos académicos y de sus alumnos;
- + La cooperación nacional e internacional con instituciones de educación superior o centros de investigación que coadyuven al fortalecimiento de los programas;
- + La adecuación, en su caso, de la normativa institucional;
- + Los apoyos y las estrategias institucionales que permitan mejorar la calidad de los programas educativos.

Los programas de posgrado susceptibles de recibir apoyos en el marco de esta convocatoria para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional deberán -como resultado de su aplicación efectiva-, caracterizarse en 2006 por contar con:

- a. Profesores-investigadores competentes y organizados en cuerpos académicos para realizar sus funciones de docencia, tutoría, generación o aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica, así como para la obtención de recursos extraordinarios orientados a la realización de proyectos de investigación, de asesoría técnica o de servicios tecnológicos;
- b. un plan y programa de estudios actualizado y pertinente;
- c. procesos educativos eficientes y apoyos académicos que atiendan de manera diferenciada las necesidades de los estudiantes;
- d. esquemas de evaluación confiables de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante su trayecto educativo y al final del proceso formativo;
- e. información sistematizada acerca de sus egresados;
- f. tasas altas de graduación de los estudiantes, de acuerdo con los tiempos previstos en los planes de estudio;
- g. esquemas que garanticen la buena calidad de las tesis de grado y de la producción académica generada en colaboración por profesores y alumnos;
- h. infraestructura propia para la impartición adecuada de los programas, así como para el desarrollo de los proyectos y, en su caso, de las líneas de investigación o de trabajo profesional que les dan soporte;
- i. esquemas que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de educación superior con la participación de las instituciones de educación superior nacionales y extranjeras; y
- j. mecanismos que permitan evaluar periódicamente los logros y los impactos de los programas educativos.

En el mismo documento se consignan algunos lineamientos generales acerca de la calidad académica de los programas entre los cuales se menciona que:

1. La calidad académica de los programas se evaluará a partir de un conjunto de criterios reconocidos en los ámbitos nacional e internacional:
 - a) INSUMOS. Cuerpos académicos que participan en el programa de posgrado: número de profesores, tiempo de dedicación, grado de habilitación, trayectoria académica y/o profesional, experiencia en la dirección de tesis de grado y reconocimientos académicos y/o profesionales. Infraestructura física: instalaciones, laboratorios, centros de información y talleres, entre otros.
 - b) PROCESOS. Plan y programa de estudios: requisitos de ingreso, permanencia, egreso y obtención del grado; tasas de retención y de graduación en los tiempos previstos en el programa; eficiencia terminal por cohorte generacional; mecanismos e instrumentos para evaluar los aprendizajes; esquemas de atención de alumnos, etc. Gestión institucional: vinculación, financiamiento institucional y, en su caso, externo. Operación del programa: actividades colegiadas, normativa institucional, participación de los alumnos en las actividades académicas, entre otros.
 - c) PRODUCTOS. Seguimiento de egresados: nivel, tiempo y pertinencia de incorporación al mundo laboral de los graduados. Número de graduados por profesor por año. Producción académica y/o profesional promedio por año, generada con la participación de los alumnos, etcétera.

Los criterios señalados para el registro al Padrón Nacional de Posgrado en rubros generales son: valoración general, operación del programa, plan de estudios, evaluación, planta académica, seguimiento de trayectoria escolar, productos académicos, infraestructura, vinculación y recursos financieros para la operación del programa.

Por otra parte, La Guía del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (CONACYT, 2002), en el anexo IV presenta el paradigma de un posgrado de calidad en el que señala que para ser considerado así, debe contar con:

1. Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus graduados.
2. Altas tasas de titulación o graduación.
3. Profesores suficientes para atender la matrícula del programa y competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.
4. La participación de los estudiantes en las líneas de generación y aplicación del conocimiento, o en su caso, de trabajo profesional.
5. Currículo actualizado y pertinente.
6. Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.

7. Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes. Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.
8. Sistemas eficientes de gestión y administración.

Hasta aquí, se puede observar que existen lineamientos nacionales bastante claros acerca de lo que se espera del posgrado los cuales deben ser considerados para la evaluación del mismo. Según la Comisión de Autoevaluación, dichos señalamientos pueden resumirse como:

1. Programas de posgrado cuyo desarrollo se fundamente en la planeación estratégica de la Entidad.
2. Procesos participativos de planeación y gestión.
3. Profesorado suficiente, competente, productivo y proactivo.
4. Egresados cuyo seguimiento parece ser relevante.
5. Alumnos participativos y participantes de los procesos académicos.
6. Plan de estudios actualizado y flexible.
7. Líneas de generación y aplicación del conocimiento relacionadas con el campo de conocimiento del programa de posgrado.
8. Infraestructura acorde al nivel de estudios que se ofrece.
9. Procesos de apoyo y gestión administrativa de calidad.
10. Aceptación social por la formación de sus egresados.

II.7.2 Lineamientos institucionales (Universidad Veracruzana)

La Universidad Veracruzana por su parte, en el Plan General de Desarrollo 1997-2005 consigna las bases para la transformación institucional: *el fomento de la calidad y de la pertinencia social de los programas académicos*. Asimismo, en su Programa de Trabajo 2001-2005: *Consolidación y Proyección en el Siglo XXI: Hacia un paradigma universitario alternativo*, el Doctor Víctor Arredondo, Rector de la Universidad Veracruzana, definió como una de sus doce líneas de acción: la modernización, simplificación y mejoramiento de la eficiencia del sistema de planeación, gestión, administración y evaluación institucional (Universidad Veracruzana, 2001 p. 19).

En cumplimiento de los lineamientos antes mencionados, se ha dado apoyo a la evaluación del personal académico con el *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA)*⁷, cuyos antecedentes surgen en 1992 con el programa *Carrera Docente del Personal Académico*. El propósito es la evaluación de las actividades académicas y a pesar de los problemas que presenta, en opinión de la autora, es el iniciador de una cultura de autoevaluación entre los académicos de la Universidad Veracruzana. Por tal motivo se creyó necesario hacer mención del mismo.

Con relación a los estudios de posgrado, la Universidad veracruzana, acorde con la dinámica nacional de crecimiento de la demanda de posgrados, en 1998 contaba con 89 programas. Las autoridades universitarias preocupadas por la calidad de los mismos, decidieron la creación del Consejo Consultivo de Posgrado

⁷ En 1998 el Consejo Universitario General acordó denominarlo de esta manera.

(CCP). Cuerpo colegiado integrado con 23 profesores-investigadores con experiencia en posgrado y reconocida trayectoria profesional. Su misión es contribuir al desarrollo y evaluación permanente del posgrado en la Universidad Veracruzana, así como conformar estrategias que redunden en la fortaleza de este nivel de estudios, en términos de calidad académica y de pertinencia social (Universidad Veracruzana, 2002-1).

Algunas de las atribuciones del CCP son:

- Recomendar a las entidades académicas mecanismos que propicien su desarrollo y mejoramiento del posgrado universitario.
- Asesorar a las autoridades universitarias sobre iniciativas y programas relacionados con el posgrado, incluidos los denominados de extensión.
- Asesorar a las comisiones encargadas de la elaboración de proyectos.
- Propiciar la evaluación global y los mecanismos de seguimiento del posgrado universitario.
- Procurar la objetividad en los procesos de evaluación de anteproyectos, propuestos por las entidades académicas. Para tal efecto, considerarán la invitación de expertos externos especialmente cuando se trate de un proyecto no afín a la formación profesional de los integrantes del CCP.

El CCP diseñó los criterios y lineamientos para el funcionamiento de los programas de posgrado de la Universidad orientados a definir con claridad el diseño curricular del posgrado, la operatividad del programa y su revisión. Lo importante de estos criterios es que promovieron una cultura de evaluación entre los integrantes de los PE y principalmente en las autoridades de los posgrados, ya que de manera obligatoria, deben presentar el proyecto del programa de posgrado para su revisión y aprobación por las instancias académicas de la Universidad Veracruzana.

Como un resultado de la primera evaluación realizada por el Consejo Consultivo de Posgrado, algunos programas de posgrado fueron suspendidos temporalmente y a otros se les hicieron algunas recomendaciones que era necesario cumplir para la autorización de su reapertura. Principalmente lo concerniente a la presentación del proyecto del programa.

El proyecto que el CCP solicita, debe contener al menos los siguientes elementos relativos al programa de posgrado:

Diseño Curricular del Posgrado

1. *Justificación* que considere el entorno social, el tipo de formación, la estructura ocupacional y de mercado de trabajo y el marco legal.
2. *Fundamentación académica* que describa explícitamente el enfoque y las perspectivas filosóficas en que se sustenta.
3. *Perfiles* del aspirante, del egresado y del docente y/o tutor.
4. *Planta académica* que incluya al líder académico, planta docente propia con características específicas o bien en posibilidad de integrarla en plazos de tiempo definidos o a través de convenios de colaboración e intercambios.
5. *Estructura curricular y programas de estudio* que expliciten los objetivos, flexibilidad, mapa de congruencia y presentación uniforme de programas

con al menos su justificación, objetivos generales, metodología de trabajo, contenidos temáticos y formas de evaluación.

6. *Líneas de investigación* acordes con el programa de posgrado.
7. *Evaluación permanente del posgrado.*

Operatividad del Programa la cual se presentará mediante un Plan de Operación conformado por los siguientes componentes:

1. *El Reglamento Interno del posgrado.*
2. *El plan de mejoramiento del programa* con objetivos para el corto y mediano plazo y las metas específicas de acuerdo al funcionamiento del programa; eficiencia terminal, formación del personal académico, publicaciones, etc.
3. *El estudio de eficiencia terminal* desde la primera generación.
4. *La plantilla del personal académico*, en la cual se especifique el grado académico, institución educativa de procedencia, la línea de investigación que desarrolla, y en su caso, categoría de pertenencia al SNI.
5. *Los recursos que proporcionará la Universidad así como los de autofinanciamiento y de infraestructura de la entidad académica* donde se ofrecerá el posgrado que garanticen la disponibilidad de aulas, cubículos, equipo de cómputo, laboratorios, salas de lectura, de estudio y audiovisual, etc., la disponibilidad del equipo necesario, biblioteca con acervo pertinente, la garantía de su mantenimiento y abasto de insumos correspondientes para su buen funcionamiento (hardware, software y periféricos).
6. *Un análisis de seguimiento de egresados* en los programas que ya los tengan.
7. *Una propuesta de autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación para acreditación* como elementos de una estrategia de mejoramiento continuo.

Revisión de los Programas de Posgrado. Con la finalidad de revisar de manera integral los programas de posgrado, en el documento mencionado, también se señalan algunos lineamientos como son:

1. Documentación básica.
 - a. Reglamento interno del programa.
 - b. Proyecto curricular.
 - c. Plan de operación.
 - d. Presupuesto.
2. Visitas y entrevistas.
 - a. Visitas a la sede de implementación del posgrado.
 - b. Entrevistas con los responsables del proyecto o programa de posgrado.
3. Nombramiento de comisiones y tiempo para la revisión de programas.
 - a. El Consejo Consultivo de Posgrado nombrará a la comisión encargada de la revisión del programa de posgrado.
 - b. La comisión encargada de la revisión del programa de posgrado en cuestión determinará la pertinencia de invitar a uno o varios especialistas externos (del ámbito regional, nacional o internacional), para que participe en el proceso de revisión.

4. Se considera que el tiempo pertinente para que la comisión revise un programa de posgrado no deberá exceder de tres meses, dentro de los cuales se llevará a cabo el análisis y la emisión del dictamen.

Además de los lineamientos antes mencionados, el CCP propuso la integración de los siguientes Órganos Colegiados:

1. El Comité Académico, encargado de ejercer las actividades de planeación y seguimiento de los estudios de posgrado.
2. El Colegio de Profesores, integrado por la totalidad de académicos que forman la planta docente permanente del posgrado.

De acuerdo con la tabla 14, todos los lineamientos sugeridos por el CCP corresponden a lineamientos nacionales establecidos en el PIFI o en PIFOP. Una acción complementaria para mejorar el funcionamiento de los posgrados en la Universidad Veracruzana, fue la modificación de la estructura de organización, convirtiendo a la Unidad de Estudios de Posgrado en una Dirección General dependiente directamente de la Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana a partir del año 2002, lo que implica mayor autonomía y autoridad para el responsable de la misma. Cabe mencionar que en 2003, se publicó oficialmente el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado que formaliza muchas de las propuestas del CCP signándolas como obligatorias para las entidades que ofrecen programas de este nivel.

II.7.3 La evaluación institucional desde la perspectiva de coordinadores y directores

A pesar de todos los contratiempos mencionados en párrafos anteriores, la información obtenida de directores y coordinadores, correspondió a seis Institutos de Investigación y a dos dependencias académicas con presencia en las cinco zonas del Estado de Veracruz en donde oferta estudios de posgrado la Universidad Veracruzana. Además, se incluyeron once programas de posgrado en los tres niveles: especialización, maestría y doctorado, y tal como era el interés, también participaron programas reconocidos por CONACYT y PROMEP. La información recabada, permite señalar preliminarmente lo siguiente:

El 50 % de los entrevistados que mencionaron haber participado en algún proceso de evaluación realizado por CONACYT (36% del total), reportó que el trámite de la evaluación lo había efectuado el coordinador, el director y la Dirección General de Posgrado y en el otro 50% de los casos, dijeron haberlo efectuado solamente el coordinador en colaboración con la Dirección General de Posgrado.

Los entrevistados que mencionaron haber sido evaluados por PROMEP (36%) dijeron que la gestión la efectuó el coordinador conjuntamente con la Dirección general de Posgrado.

Tabla 14.
Comparación de lineamientos para la evaluación de programas de posgrado del CCP de la Universidad Veracruzana con los lineamientos nacionales señalados por PIFI y PIFOP

PIFI	CONVOCATORIA PIFOP	CONSEJO CONSULTIVO DE POSGRADO (UV)
Debe partir del diagnóstico situacional	Debe partir del diagnóstico situacional	Justificación que considere el entorno social, el tipo de formación, la estructura ocupacional y de mercado de trabajo y el marco legal. Fundamentación académica que describa explícitamente el enfoque y las perspectivas filosóficas en que se sustenta. Perfiles del aspirante, del egresado y del docente y/o tutor.
Define metas e indicadores de evaluación	Define metas e indicadores de evaluación	<i>El plan de mejoramiento del programa</i> con objetivos para el corto y mediano plazo y las metas específicas de acuerdo al funcionamiento del programa; eficiencia terminal, formación del personal académico, publicaciones, etc.
La superación académica del profesorado y el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos que imparten los programas educativos.	La superación académica del profesorado y el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos que imparten los programas educativos. Profesores suficientes para atender la matrícula del programa y competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.	<i>Planta académica</i> que incluya al líder académico, planta docente propia con características específicas o bien en posibilidad de integrarla en plazos de tiempo definidos o a través de convenios de colaboración e intercambios.
La actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización.	La actualización de los planes y programas de estudio y, en su caso, su flexibilización.	<i>Estructura curricular y programas de estudio</i> que expliciten los objetivos, flexibilidad, mapa de congruencia y presentación uniforme de programas con al menos su justificación, objetivos generales, metodología de trabajo, contenidos temáticos y formas de evaluación.
La mejora de las tasas de retención, titulación, graduación y la regularización de alumnos rezagados.	La mejora de las tasas de retención y de graduación en los tiempos previstos en los planes de estudios.	<i>El estudio de eficiencia terminal</i> desde la primera generación.
El seguimiento de sus egresados.	El establecimiento de mecanismos para el seguimiento sistemático de sus graduados.	<i>Un análisis de seguimiento de egresados</i> en los programas que ya los tengan.
La ampliación y modernización de espacios físicos que incidan en la mejora de la calidad de los programas y servicios de la institución, o en el aseguramiento de la misma.	La ampliación y la modernización de la infraestructura de apoyo al trabajo de los cuerpos académicos y de sus alumnos.	<i>Los recursos que proporcionará la Universidad así como los de autofinanciamiento y de infraestructura de la entidad académica</i> donde se ofrecerá el posgrado que garanticen la disponibilidad de aulas, cubículos, equipo de cómputo, laboratorios, salas de lectura, de estudio y audiovisual, etc., la disponibilidad del equipo necesario, biblioteca con acervo pertinente, la garantía de su mantenimiento y abasto de insumos correspondientes para su buen funcionamiento (hardware, software y periféricos).
	El fortalecimiento de las líneas de investigación o, en su caso, de trabajo profesional que den soporte a los programas de posgrado.	<i>Líneas de investigación</i> acordes con el programa de posgrado.
	La adecuación, en su caso, de la normativa institucional.	<i>El Reglamento Interno del posgrado.</i>
	Mecanismos que permitan evaluar periódicamente los logros y los impactos de los programas educativos.	<i>Evaluación permanente del posgrado. Una propuesta de autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación para acreditación como elementos de una estrategia de mejoramiento continuo.</i>

En la Tabla 15 se presenta el listado de los recursos con que cuentan los programas de posgrado de acuerdo con la información proporcionada por los entrevistados. Destacan las instalaciones de las que disponen para la impartición de cursos lo cual representa una fortaleza institucional para su valoración.

Tabla 15. Recursos con los que cuenta el programa

Recursos	Porcentaje
Instalaciones propias para la impartición de cursos	90.9%
Instalaciones de cómputo para uso de alumnos	81.8%
Biblioteca para uso de alumnos	72.7%
Programa de tutorías formalizado	63.6%
Personal académico de tiempo completo adscrito al Programa	36.4%
Instalaciones especializadas	36.4%
Laboratorios de alta tecnología	18.2%

Fuente: cálculo directo

Con relación a las bibliotecas, conviene señalar que no se consideró la biblioteca central del Sistema Bibliotecario de la Universidad, que complementa las bibliotecas de cada entidad.

Con relación a la opinión que tienen acerca de las evaluaciones realizadas por instituciones externas a la Universidad Veracruzana, en la Tabla 16 se muestra que casi el 100% parece considerar de utilidad la realización de las mismas por los motivos expresados en la Tabla 17. De lo que se puede inferir que conocen y están de acuerdo con los procesos de evaluación.

Tabla 16.
Opinión acerca de la utilidad de los procesos de evaluación realizados por instituciones externas a la Universidad Veracruzana.

Opinión	Porcentaje
Son útiles	54.55%
Son sumamente útiles	45.45%
Suma	100.00%

Fuente: cálculo directo

Tabla 17.
Motivos de su opinión acerca de los procesos de evaluación externa

Motivo	Porcentaje
Permiten contar con una opinión imparcial y de experiencia.	36.36%
Permite corregir y replantear rumbos a fin de fortalecernos y tratar de estar en el estándar nacional	36.36%
Permiten obtener recursos para mejorar y crecer.	18.18%
Sin evaluación no hay control de calidad y pertinencia	9.09%
Suma	100.00%

Fuente: cálculo directo

El impacto de las acciones del Consejo Consultivo de Posgrado, se revela cuando al preguntar a los entrevistados acerca del Plan de Desarrollo, el 100% señaló contar con el Programa Operativo Anual conocido como POA y que se exige por dicho organismo como un requisito para la apertura de los programas de posgrado.

Sin embargo, respecto al Plan de Desarrollo Académico (PLADEA) en el que deben de estar contemplados los planes a mediano y largo plazos, en congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Veracruzana, solamente en el 27% de los casos dijeron tenerlo, lo que denota una falta de perspectiva y el desconocimiento de la importancia de aquel para los procesos de acreditación.

Por tanto, parece ser que la mayoría (63%) de los programas de posgrado está trabajando con programas anuales cuya visión futura se limita a un año.

De acuerdo con directores y coordinadores de programas de posgrado, las acciones de evaluación que se realizan se orientan principalmente a académicos y a alumnos (tabla 18), lo cual señala que se trata sólo de evaluaciones parciales dejando a un lado la evaluación de los demás indicadores del programa exigidos para evaluaciones externas y la misma autoevaluación integral. En cuanto a los alumnos, se evalúa debido a que es el requisito obligatorio de los cursos o experiencias educativas de la Institución (U.V.), pero no desde el punto de vista contextual. Con relación al personal académico sólo se refirieron al Programa de Estímulos al Desempeño Académico promovido por la Universidad Veracruzana y que emana de las políticas nacionales.

Tabla 18.
Factores que se evalúan en los programas de posgrado

Factor	Porcentaje
Académicos	72.73%
Alumnos	72.73%
Plan de estudios	27.27%
Egresados	9.09%

Fuente: cálculo directo

El 73% de los programas de posgrado visitados han sido sujetos de evaluación por algún organismo externo a la Universidad Veracruzana, lo que sugiere el interés que tiene la institución en lograr que los mismos formen parte del Padrón Nacional de Posgrado. Un dato interesante de mencionar, es que el 40% de los entrevistados señalaron la integración de la información como uno de los principales problemas a los que se enfrentan para participar en dichos procesos. Otros problemas señalados fueron: la eficiencia terminal, la limitante de recursos y el seguimiento de egresados en el 20% de los casos.

Para terminar con el análisis de la información proporcionada por coordinadores y directores, se listan a continuación algunas recomendaciones hechas por ellos para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los programas de posgrado.

Tabla 19.
Sugerencias de coordinadores y directores acerca de la forma de mejorar las actividades de planeación y evaluación de programas de posgrado

Sugerencias	Porcentaje
Cumplir con los objetivos del programa a través del trabajo colegiado y promoviendo su mejoramiento	18.2%
Ejercer un verdadero liderazgo que coadyuve al esfuerzo institucional de la Universidad Veracruzana.	18.2%
Participar en cuerpos colegiados, promoviendo mejoras en la capacitación de los miembros del personal, motivando al personal promoviendo mejoras en sus condiciones laborales y de infraestructura. Evaluando procesos y productos académicos de manera continua y permanente.	18.2%
Resolver el problema de operación del posgrado.	9.1%
Diseñar estrategias acordes con las condiciones actuales y dando seguimiento a resultados.	9.1%
Hacer efectivos los criterios de calidad que se enmarcan en los parámetros nacionales e internacionales.	9.1%
Responder a la confianza otorgada por la comunidad universitaria.	9.1%
Participar en cuerpos colegiados en los que se discuten y aprueban los lineamientos de la Universidad Veracruzana.	9.1%

Fuente: cálculo directo

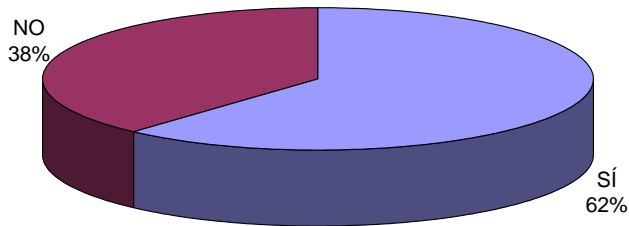
II.7.4 La situación de la evaluación desde la perspectiva del personal académico

La información contenida en los 51 cuestionarios recopilados, permitió conocer de manera preliminar la situación de la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana desde la perspectiva de los académicos que participan en ellos. Los integrantes de la muestra, representaron a 15 programas de posgrado actualmente en operación; es decir, el 30.61% de la población y en los que están presentes los tres niveles de posgrado: especialización, maestría y doctorado de las cinco zonas geográficas en las que se ofertan estos estudios.

Se encontró que el personal académico tiene en promedio 47 años de edad y 17 años de antigüedad, lo que significa que en el nivel de posgrado se encuentran académicos con experiencia y en la edad promedio de los académicos de la Universidad Veracruzana (Cano y otros, 2002 p.178).

Como puede observarse en la Figura 15 y en la Tabla, el 38% de los profesores entrevistados expresaron que su dependencia no contaba con Plan de Desarrollo Académico (PLADEA) en el que se contemple su programa de posgrado. Del 62% que expresó sí tenerlo, el 62% no participa en su elaboración. Esta información permite inferir la poca participación que tienen los académicos en los procesos de planeación institucionales a largo plazo.

Figura 15. Cuentan o no con Plan de Desarrollo Académico



Fuente: cálculo directo

Tabla 20. Personal académico y su participación en la elaboración del PLADEA

Tienen PLADEA	Participan	No participan	S/R	Total
Sí	33.3%	61.9%	4.8%	100.0%

Fuente: cálculo directo

La tabla 21, presenta la opinión de los profesores acerca de los elementos que se evalúan internamente en el programa de posgrado. Sin embargo, nuevamente alumnos y académicos son los más mencionados, debido posiblemente a su participación en el Programa de Estímulos y a las evaluaciones oficiales efectuadas para los cursos obligatorios que debe acreditar el estudiante, pero no en los procesos de evaluación con fines de autoevaluación o de acreditación.

Tabla 21. Factores que se evalúan internamente en los programas de posgrado de acuerdo con el personal académico

Factor	Porcentaje
Alumnos	39.22%
Académicos	37.25%
Directivos	27.45%
Plan de estudios	17.65%
Ninguno	9.80%
Todos	7.84%
Egresados	5.88%
Personal administrativo	3.92%
Actividades de vinculación	1.96%

Fuente: cálculo directo

Como complemento a los datos anteriores, en la Tabla se presenta la opinión que tienen los académicos con relación a los resultados de las evaluaciones realizadas, así como la justificación para la opinión externada. Es notorio que el 21% las considera inútiles y el 24% aunque las considera útiles, no justificó su apreciación.

Tabla 22.

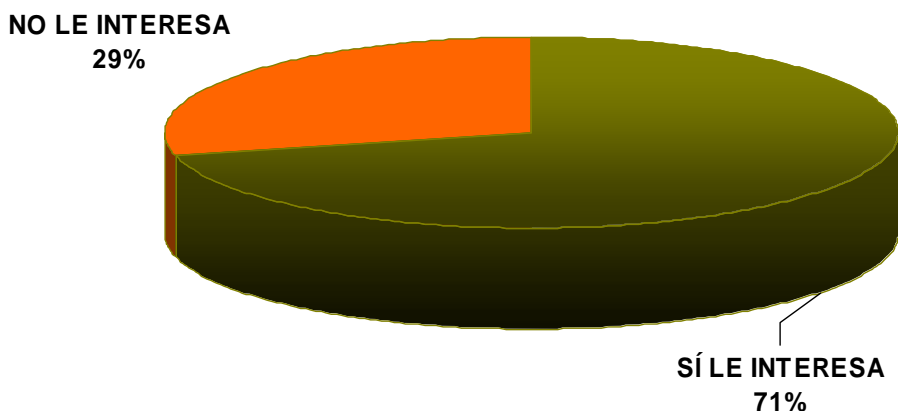
Opinión de los académicos con relación a las evaluaciones realizadas en el posgrado

Justificación	Son inútiles	Son útiles	Son sumamente útiles	Suma
Se podría mejorar el funcionamiento del Programa de Posgrado		6%	3%	9%
Permitiría ir perfeccionando el sistema		3%	3%	6%
Proporcionan elementos que promueven acciones para proveer de calidad y excelencia al programa de Posgrado		3%	12%	15%
Permite realizar acciones para resolver problemas		9%	0%	9%
No se toman en cuenta	3%			3%
No se hace nada con ellos	6%			6%
Permite detectar grados de avance o retroceso		6%	3%	9%
Los procedimientos no son objetivos	6%			6%
Permiten reestructurar planes de estudio		3%		3%
Sin respuesta	6%	24%	3%	35%
Suma	21%	53%	24%	100%

Fuente: cálculo directo

El 71% de los profesores entrevistados manifestaron tener interés en participar en procesos de evaluación de los programas de posgrado, principalmente para conocer y adquirir experiencia, además del deseo de aportar conocimientos y experiencias propias a dichos procesos (Figura 16 y Tabla 23).

Figura 16. Interés del académico de participar en procesos de evaluación



Fuente: cálculo directo

Tabla 23.
Interés del académico en participar en procesos de evaluación de programas de posgrado

Motivos	¿Le interesa participar?		Total
	SÍ	NO	
Por conocer y adquirir experiencia	18%		18%
Por aportar conocimientos, experiencias y obtener retroalimentación para mejorar	18%		18%
Para solucionar algunos problemas tanto académicos como admivos.	15%		15%
Por colaborar	6%		6%
Para identificar áreas fuertes y débiles del programa de posgrado	6%		6%
Es un campo de interés personal a investigar	6%		6%
Por falta de tiempo		6%	6%
Son procesos complejos y nadie queda satisfecho		3%	3%
Sin respuesta	3%	21%	24%
Suma	71%	29%	100%

Fuente: cálculo directo

En opinión del personal académico, la evaluación que realizan organismos externos son útiles debido principalmente a que se obtiene una retroalimentación acerca de la situación en la que se encuentra el programa de posgrado evaluado. La Tabla describe las opiniones vertidas por ellos con mayor especificidad.

Tabla 24.
Opinión del personal académico acerca de los procesos de evaluación realizados por instituciones externas a la Universidad Veracruzana

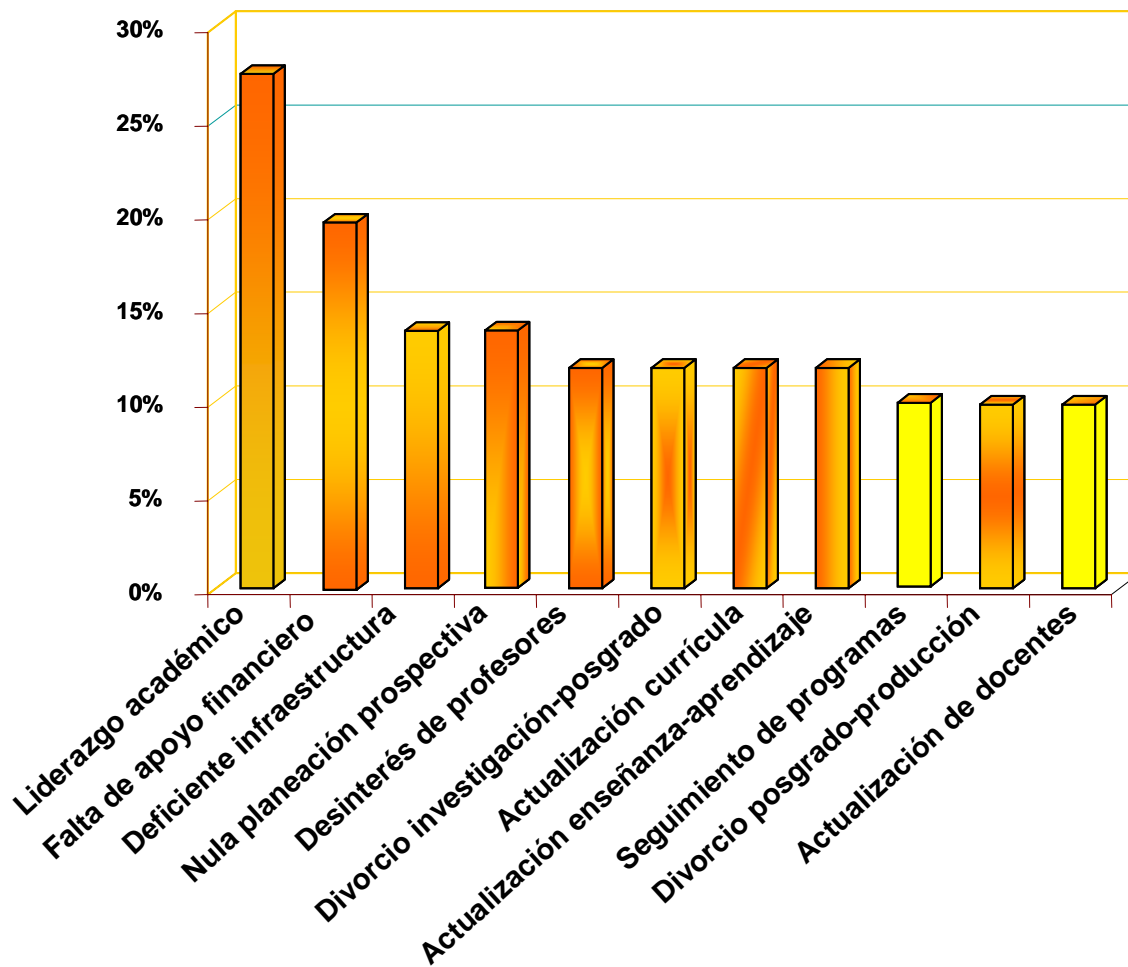
Justificación	Opinión			Total
	Son inútiles	Son útiles	Son sumamente útiles	
Se obtiene una retroalimentación acerca de la situación en la que se encuentra el Programa de Posgrado.		14.7%	2.9%	17.6%
En desacuerdo con algunos mecanismos y criterios de evaluación ya que son rígidos y frecuentemente no toman en cuenta los contextos en los que se desarrollan los Programas de Posgrado	2.9%	8.8%		11.8%
Se realiza una comparación con estándares nacionales		11.8%		11.8%
Dan reconocimiento nacional e internacional		5.9%	2.9%	8.8%
Se tendría un punto de vista imparcial		8.8%		8.8%
Se obtienen recursos económicos que permiten crecer			5.9%	5.9%
Garantizan la calidad de los programas		5.9%		5.9%
Les interesa la excelencia académica y no tienen intereses personales			2.9%	2.9%
Por la experiencia que tienen y su calidad			2.9%	2.9%
Sin respuesta	2.9%	17.6%	2.9%	23.5%
Total general	5.9%	73.5%	20.6%	100.0%

Fuente: cálculo directo

Las tablas 25, 26 y 27 describen opiniones del personal académico La primera, con relación a los problemas más significativos que existen actualmente, destacando la falta de liderazgo por parte de directivos lo cual se observa también en la figura 17.

La segunda, enlista las características positivas de los programas y se distingue que se tienen plantas académicas suficientes y adecuadas.

Figura 17. Principales problemas de los posgrados en opinión de académicos



Por último, la tercera tabla (número 27), muestra las diferentes formas en que la participación en el proceso educativo podría influir para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los programas de posgrado, sobresaliendo entre ellas, la participación responsable y comprometida en los procesos de evaluación, así como la planeación y seguimiento por parte del personal académico, lo que se muestra en la figura 18.

Tabla 25.
Opinión del personal académico acerca de los problemas más significativos que existen en los programas de posgrado

Problema	Porcentaje
Falta de liderazgo académico por parte de directivos	27.45%
Falta de apoyo financiero	19.61%
Deficiente infraestructura	13.73%
Escasa o nula planeación con visión prospectiva	13.73%
Desinterés de profesores por el Programa de Posgrado	11.76%
Divorcio entre la investigación y el posgrado	11.76%
Falta de actualización de la currícula	11.76%
Falta de actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje	11.76%
Falta de seguimiento de los programas	9.80%
Divorcio entre el posgrado y los sectores sociales y productivos	9.80%
Deficiente actualización de docentes	9.80%
Falta de experiencia profesional de académicos	5.88%
Deficiente eficiencia Terminal	5.88%
Falta de normatividad	5.88%
Falta de apoyo institucional	3.92%
Falta de experiencia en investigación	1.96%
No operan con reglas claras definidas por órganos colegiados	1.96%
No funciona el programa de tutorías	1.96%
Falta de responsabilidad de directivos y de algunos profesores	1.96%
Controles demasiado estrictos	1.96%
Falta de recursos económicos de los estudiantes	1.96%
Consolidación de cuerpos académicos (doctores)	1.96%
No obedecen a necesidades específicas del mercado y les falta calidad	1.96%
Envejecimiento del personal académico	1.96%
La falta de una planta docente de base	1.96%

Fuente: cálculo directo

Tabla 26.
Opinión del personal académico acerca de las características positivas de los programas de posgrado

Característica positiva	Porcentaje
Planta académica suficiente y adecuada	21.57%
Vincula al estudiante con la problemática del entorno	17.65%
La demanda existente	17.65%
Antigüedad del PP que implica permanencia en el mercado y experiencia académica	11.76%
La flexibilidad del programa	11.76%
Programa bien estructurado	11.76%
Algunos profesores tienen interés verdadero en el Programa de Posgrado	9.80%
Brinda al estudiante competencias para identificar problemas en su ambiente e intentar dar respuesta a los mismos a través de la investigación científica	9.80%
Ofrece una alternativa de crecimiento profesional y personal	5.88%
Adecuado proceso de selección de aspirantes	1.96%
Tutorías que permiten el seguimiento de estudiantes personalizado	1.96%
La eficiencia del personal administrativo	1.96%
El trabajo en grupo	1.96%
Existencia del deseo de preparación del personal académico	1.96%
Iniciativa de académicos	1.96%
Generación de recursos propios	1.96%

Fuente: cálculo directo

Figura 18.
Principales propuestas para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los programas de posgrado

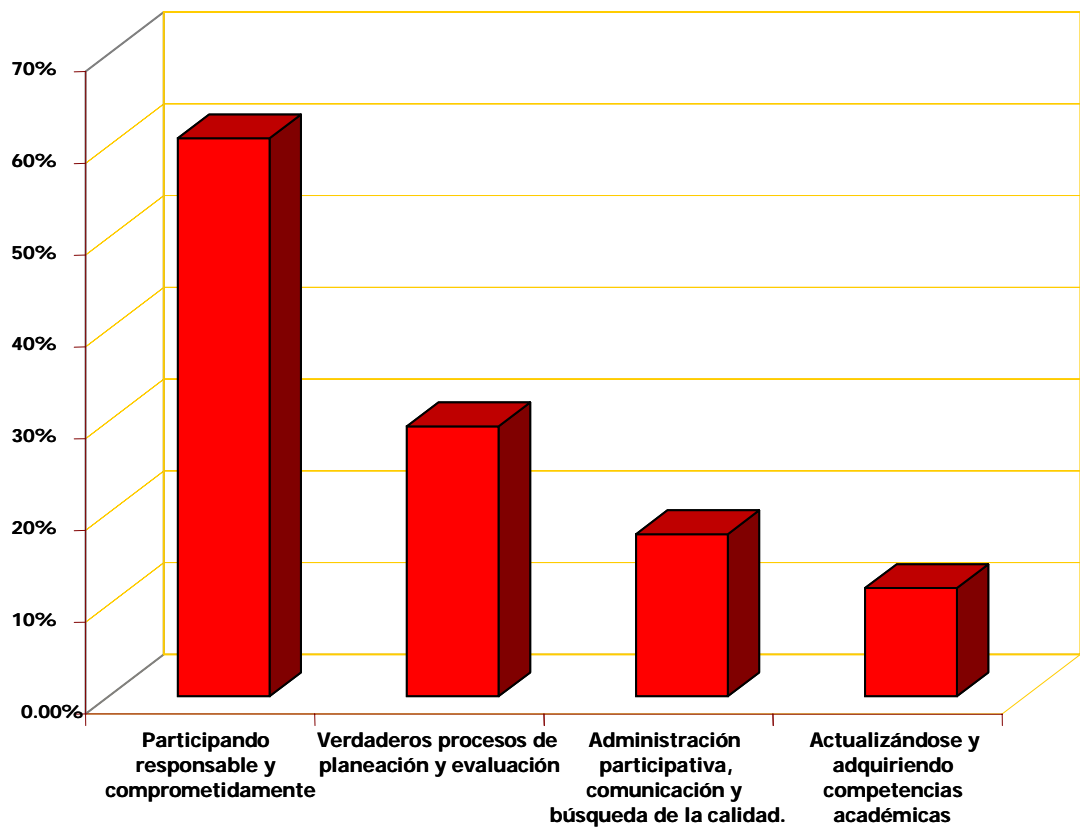


Tabla 27.
Opinión del personal académico acerca de la forma de mejorar las actividades de planeación y evaluación de programas de posgrado

Opinión	Porcentaje
Participando responsable y comprometidamente en los procesos de evaluación, planeación y seguimiento	60.78%
Solicitar que se realicen verdaderos procesos de planeación y evaluación	29.41%
Una verdadera administración de los Programas de Posgrado que permita la participación, comunicación y la búsqueda de la calidad.	17.65%
Actualizándose y adquiriendo las competencias académicas necesarias	11.76%
Garantizando continuidad con la permanencia del académico en los procesos de eval.	7.84%
Formando equipos serios de trabajo	5.88%
Estando en permanente autoevaluación para lograr la mejora continua integral	5.88%
Dedicando tiempo a los procesos de planeación y evaluación.	5.88%
Invitando a académicos externos para mejorar la planta académica	1.96%
Adoptando actitudes de compromiso	1.96%
Abandonando posiciones de <i>sabelotodo</i> y ubicándose en la realidad del entorno	1.96%
Realizando labores de vinculación	1.96%
Realizando más investigación vinculada con el Programa de Posgrado	1.96%

Fuente: cálculo directo

III. Conclusiones y recomendaciones

El trabajo realizado permitió comprobar algunos de los supuestos iniciales que dieron origen a la investigación proyectada, en donde se estableció que: *actualmente, y con relación a la evaluación, la Universidad Veracruzana realiza en el interior de su estructura organizativa, algunos procesos que tienen finalidades particulares, tales como: la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las experiencias educativas (evaluaciones de cursos), la valoración de académicos con el Programa de Estímulos al Desempeño Académico y la evaluación de los aspirantes a ingresar a nuestra máxima casa de estudios. Sin embargo, se observó la carencia de un modelo de autoevaluación integral para programas de posgrado de la institución que fuera participativo y sistémico, con todas las repercusiones que esto implica como la no fundamentación con información objetiva la toma de decisiones...*

De acuerdo con la información de este análisis, es posible concluir que a pesar de que las autoridades de la Universidad Veracruzana se encuentran realizando acciones comprometidas con la obtención de una mejor calidad en la educación que ofrece, acorde con los lineamientos nacionales y en particular con la evaluación de sus programas de posgrado; el sector que representa la base del quehacer académico: docentes e investigadores, aún no ha podido participar activamente en los procesos del cambio institucional, concretándose a percibir los beneficios del sistema educativo nacional y estatal, pero sin aprovechar las oportunidades de asumir un rol más activo, quizás por falta de información o de interés en participar.

Las evaluaciones efectuadas por el Consejo Consultivo de Posgrado de la Universidad Veracruzana no aseguran que se estén ofreciendo los mejores pro-

gramas de posgrado, probablemente porque no trascienden la frontera de la evaluación externa, ni llegan a establecer un mayor compromiso con los miembros del ente evaluado. Pero en opinión de la autora, además de dar inicio a una cultura de autoevaluación en los integrantes de dichos programas, han marcado una nueva etapa de compromiso para los responsables de dirigirlos, ya que dada la política universitaria de mejoramiento de la calidad y al objetivo de pertenecer al Padrón Nacional de Posgrado en los años 2005 o 2006 señaladas por las autoridades universitarias, requieren de la participación comprometida de los integrantes del programa para cumplir con los compromisos de calidad exigidos.

Lo anterior es consistente con la afirmación que se hace en el planteamiento del problema en el Protocolo, y que señala lo siguiente: *Otro aspecto de este problema radica en el hecho de que algunos de los procesos de evaluación no consideran ni la opinión ni el sentir de la comunidad involucrada en ellos. Es de pensar que sus integrantes tienen la capacidad para opinar acerca de los problemas y aspectos positivos o negativos del organismo evaluado en cualquiera de sus niveles, porque los viven y los conocen. En todo caso, es deseable que los métodos de evaluación sean conocidos al menos por el personal que será evaluado, antes de ponerlos en práctica, implicando el conocimiento de resultados con un efecto retroalimentador...*

La Dirección General de Posgrado, en colaboración con el Consejo Consultivo de Posgrado, deberá iniciar los procesos de evaluación de aquellos posgrados que ha considerado aptos de ofertarse y que se encuentran actualmente en operación, a fin de conocer sus resultados bajo una práctica evaluatoria y de seguimiento continuo, ya que este proceso es parte fundamental para asegurar la calidad de la educación, pero entre sus acciones deben contemplarse actividades de orientación y capacitación a los actores de los entes a evaluar, con la finalidad de lograr una mayor coherencia interna, y obtener mejores resultados.

Los coordinadores y directores de dependencias o institutos que ofrecen posgrados, necesitan realizar un esfuerzo para integrar de equipos de trabajo bajo un plan de desarrollo con el que se comprometa la comunidad de académicos, ya que en la medida en que los profesores se involucren y asuman como propios los objetivos institucionales, será más fácil realizar los cambios estructurales necesarios y habrá mayores posibilidades de lograr alcanzar los objetivos y las metas propuestas.

Las actitudes de los dirigentes de los posgrados también deben orientarse hacia el logro de la calidad, ejerciendo una dirección proactiva, de gestión, que permita la comunicación, la participación activa y guíe sus acciones en la búsqueda del mejoramiento continuo de los programas de posgrado que dirijan.

Los problemas señalados en los resultados del estudio, sugieren que no todos los directores y coordinadores de los programas de posgrado están capacitados para llevar a cabo las actividades de la administración académico-administrativa de su entidad, ya que desconocen o no perciben la forma de anticiparse a los problemas que manifiestan.

Por otra parte, se confirma con este estudio (bajo los supuestos establecidos) que la mayoría de los académicos (71%), están dispuestos a adoptar actitudes de

compromiso, siempre y cuando se les haga partícipe de los trabajos de planeación, evaluación y seguimiento que se emprendan para los programas.

Se comprobó también, que no existe un modelo de autoevaluación integral para los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana con las características que se proponen en el proyecto de tesis doctoral; no al menos en el sentido de las implicaciones teórico prácticas que se han analizado. Sin embargo, debe señalarse que la aplicación de un modelo integral depende en gran medida de la disposición al trabajo en *equipo*⁸ por parte de dirigentes y académicos, situación que presentó deficiencias en los programas educativos de acuerdo con los resultados del estudio.

Es justo señalar, que existen algunas acciones de mejora al interior de los posgrados, pero son aisladas; lo cual abre el camino para conformar el modelo propuesto tomando en cuenta los resultados de la evaluación en la que se encuentran estos procesos en la Universidad Veracruzana.

La situación de la evaluación de los programas de posgrado en la Universidad Veracruzana así como los lineamientos nacionales e institucionales señalaron de manera reiterativa algunos de los elementos que podrían ser considerados relevantes para la evaluación de cada programa de posgrado de entre los que destacaron:

1. La planeación estratégica como fundamento del desarrollo organizacional y los planes operativos como complemento de los mismos;
2. Disposición para el trabajo participativo y en equipo;
3. Personal académico suficiente, competente, productivo y proactivo;
4. Egresados cuyos logros profesionales y personales deben ser registrados sistemáticamente;
5. Alumnos identificados con los procesos académicos;
6. Plan de estudios documentado, conocido, completo, actualizado y flexible;
7. Líneas de generación y aplicación del conocimiento que soporten el campo de conocimiento del programa de posgrado;
8. Infraestructura acorde al nivel de estudios que se ofrece;
9. Procesos administrativos y de gestión que ayuden al desarrollo del programa y;
10. Reconocimiento social por la formación de los egresados.

En el estudio se confirma, la ausencia de algunos de estos lineamientos, particularmente el relativo a un adecuado proceso de planeación estratégica, del que se tiene la convicción, los directivos de las entidades académicas desconocen tanto el significado como sus implicaciones.

Para terminar, se considera que, a pesar de las buenas intenciones de las autoridades universitarias para mejorar la calidad de los programas de posgrado, son evidentes la falta de comunicación y motivación de los integrantes de las institu-

⁸ Un EQUIPO es un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, con metas de desempeño y con una propuesta por la que se consideran mutuamente responsables (Jon Katzenbach, 1999).

ciones y de los responsables de dirigir las. La implementación de procesos evaluatorios con orientación hacia la acreditación (evaluación externa), pareciera ser una solución para abrir el camino y conocer con profundidad la verdadera situación de los posgrados en nuestra universidad, pero es necesario que en primer lugar, se implementen con la participación y acuerdo de todos ellos, con lo que podrían proponerse acciones de autoevaluación que les permitan contar con información que oriente la toma de decisiones de los actores del proceso educativo para lograr corregir deficiencias y acentuar las ventajas y fortalezas con las que cuenta la institución.

Las acciones de autoevaluación realizadas deben servir para detenerse y preguntarse ¿cómo vamos? ¿cómo podemos mejorar? y cuando se efectúen, los resultados deben darse a conocer con ética y profesionalismo y no caer en el error común de ocultarlos, porque no son lo que se esperaba y no tendrán un impacto positivo en la imagen de los responsables de los programas educativos.

Para concluir, y como ya se indicó en el capítulo uno de este trabajo: *Para que puedan cumplir sus compromisos y obligaciones, las instituciones educativas deben desarrollar a su vez, la capacidad de autocrítica y autoevaluación, las que habrán de permitirles realizar los ajustes o reorientaciones necesarias tanto a sus planes docentes, como a su estructura académico-administrativa de una manera integral.*

Conceptualización de la propuesta

I. Introducción

Un modelo no es la realidad, sino su preámbulo. Un modelo es efímero y tan sólo esbozo, anticipo, guión. Pero el modelo posee un privilegio: diferenciar lo improvisado de lo reflexionado. Y esto es un privilegio de calidad (López, 2002, p.11). Un modelo es fundamentalmente “la selección de un conjunto de variables y la especificación de sus relaciones mutuas, con objeto de representar algún sistema o proceso real, en todo o en parte” (Kotler, 1974, p.425).

Habitualmente, un modelo conecta varios componentes de tal manera que da lugar a un todo final que representa algo. Un modelo incrementa la eficacia de toda intervención sobre la realidad, facilitando un mejor conocimiento de la misma a través de una dinámica de interacción fenomenológica. En el ámbito de lo didáctico, los modelos permiten y facilitan la formulación de estrategias para mejorar los procesos de enseñanza -aprendizaje, así como la comprensión y el entendimiento de sistemas cuya naturaleza es compleja. En especial, los modelos son útiles cuando el propósito u objetivo de estudio es el conocimiento de un centro o institución docente como organización, con la finalidad de mejorarlo. La búsqueda de un conocimiento concreto debe desarrollarse a través de representaciones conceptuales o modelos (Cano, 2001, p.163), por la tendencia de éstos a la simplificación y su facilidad de uso y manejo.

En este apartado se presenta la conceptualización de un Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP) propuesto para la Universidad Veracruzana, el que toma forma después del estudio realizado con relación a la situación que guarda la evaluación en dicha institución, y cuyos resultados se describieron en el capítulo anterior.

Convencionalmente, además de esta introducción, el capítulo está organizado en tres secciones principales. En la primera se detalla la metodología usada durante la segunda fase del estudio denominada: *Diseño del Modelo*; en la segunda, se refieren las actividades llevadas a cabo en la tercera fase del estudio: *Aplicación y ajuste del modelo* así como algunas recomendaciones al Modelo derivadas del proceso investigación-acción. En la tercera sección, se describen las características del modelo así como su operacionalización y forma de manejo. Se finaliza el capítulo con algunas conclusiones referentes al tema central.

II. Segunda fase del estudio: Diseño del Modelo

En este apartado, con la finalidad de ofrecer al lector un breve resumen de la metodología utilizada, se describen las diferentes actividades realizadas durante la segunda fase del estudio denominada *Diseño del Modelo* cuyos objetivos particulares fueron conocer las dimensiones, indicadores y escalas de medición de los mismos. Es conveniente mencionar, que los colaboradores más significativos durante el transcurso del proceso de desarrollo y cuyos aportes y participación comprometida dieron lugar al MAIP, fueron dos equipos de trabajo: 1) el Grupo de Expertos y; 2) la Comisión de Autoevaluación.

En los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana, la Honorable Junta Académica, es el organismo que de acuerdo con el Artículo 65 de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, es la autoridad máxima. Para este trabajo, la H. Junta Académica se conformaba de 25 académicos interdisciplinarios a los cuales se consideró como Grupo de Expertos debido al conocimiento y participación que tienen de la problemática asociada con el posgrado.

Para el diseño del MAIP se integró una Comisión de Autoevaluación conformada por cuatro personas: tres profesores-investigadores de la Universidad Veracruzana y un profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes guiaron y coordinaron las diferentes acciones desarrolladas durante el diseño del modelo.

En reuniones de trabajo, los miembros de la Comisión, decidieron que el punto de partida para el diseño, debería ser la **determinación de las dimensiones** que conformarían el modelo de autoevaluación y **su escala de medición** que de manera hipotética, la autora de este trabajo había supuesto eran: alumnos, investigación, administración de la institución y mercado laboral. Sin embargo, la Comisión decidió acudir al Grupo de Expertos para que de manera individual y sin ninguna influencia, propusieran las dimensiones que consideraran las más pertinentes de acuerdo con sus experiencias y conocimiento de los programas educativos de posgrado de la Universidad Veracruzana.

Con esta decisión y la revisión de literatura relacionada con modelos de autoevaluación nacionales e internacionales, la Comisión realizó una primera consulta al Grupo de Expertos mediante entrevistas personales acerca de las dimensiones que en su opinión deberían constituir el modelo y el concepto que tenían de cada una de ellas. Posteriormente, a través de un proceso de análisis y síntesis, los miembros de la Comisión elaboraron un listado integrado por las diferentes dimensiones mencionadas por los expertos y que representaba el sentir de todos ellos.

Con el listado de dimensiones, nuevamente se acudió con los expertos y se les solicitó la elección y distribución porcentual (100%) entre las diferentes dimensiones previamente definidas por ellos mismos. Para concluir el proceso de elección de las dimensiones del modelo y de su escala de medición, se obtuvo el promedio de las respuestas obtenidas. El resultado, determinó las dimensiones y la proporción que sería asignada a cada una de ellas de la calificación general en el Modelo.

Una vez definidas las dimensiones y su escala de medición, la Comisión de Autoevaluación procedió a definir los **indicadores** que permitirían medirlas. En este caso, se realizaron reuniones en las que el tema a tratar se establecía previamente con la finalidad de que los integrantes del grupo, elaboraran con anterior-

ridad propuestas a tratar en cada reunión. De este modo, los temas fueron cada una de las dimensiones y de los indicadores que deberían ser usados para medirlas. Las decisiones en consenso permitieron decidir los indicadores que conformaron a cada una de las dimensiones previamente seleccionadas por los expertos.

Por otra parte, también fue necesario definir la forma en la que se mediría cada indicador y se decidió usar una escala tipo Likert de seis puntos con criterios cualitativos ordinales de *Insuficiente, suficiente, regular, bueno, muy bueno y Excelente* los cuales se asociaron a una calificación cuantitativa de 0 al 5. El mayor valor se asoció al criterio de *Excelente* y el cero al de *Insuficiente*.

Esta información, se integró en las denominadas *Tablas de Calificación* que se presentan en el anexo 1 en la que, se describe también los elementos (atributos de un indicador) que deben ser tomados en cuenta por el evaluador para la asignación de cada criterio.

Es conveniente mencionar que la Comisión también requirió definir rangos de calificación asociados con la escala cualitativa ya que cuando un indicador cumplía con las condicionantes señaladas en las tablas del anexo 1, un evaluador podría asignar la calificación de uno a cinco y el criterio cualitativo señalado; pero cuando hay más de una calificación se tendría que promediar (por ejemplo alumnos). En la tabla 2 de esta tesis (ver capítulo 1), se muestran los rangos de calificación y el criterio cualitativo asociado a cada uno de ellos diseñado para que el evaluador pueda establecer con precisión el criterio cualitativo a utilizar de acuerdo con la calificación promedio obtenida por el indicador.

La Comisión, había definido por un lado, las dimensiones que de acuerdo con el grupo de expertos integraban el modelo así como su escala de medición porcentual y por el otro, los indicadores con su escala tipo Likert con mediciones ordinales pero ¿cómo lograr integrar ambos valores con escalas de medición diferentes?. Por ejemplo, a la dimensión *Alumnos* los expertos decidieron que debía tener el 10% de la calificación total que conformaría el modelo y, los indicadores que permitirían medirla fueran: *procedencia, admisión, reconocimiento, experiencia y desempeño*. A cada uno de los indicadores se les había diseñado una tabla como la siguiente:

Tabla 28. Tabla de valoración del indicador Admisión

Criterio de valoración	Calificación	Descripción: Admisión
Insuficiente	0	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es menor a 70.
Suficiente	1	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es entre 70 y 75
Regular	2	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor que 75 y menor o igual a 80
Bueno	3	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 80 y menor o igual a 85.
Muy bueno	4	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 85 y menor o igual a 90.
Excelente	5	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 90.

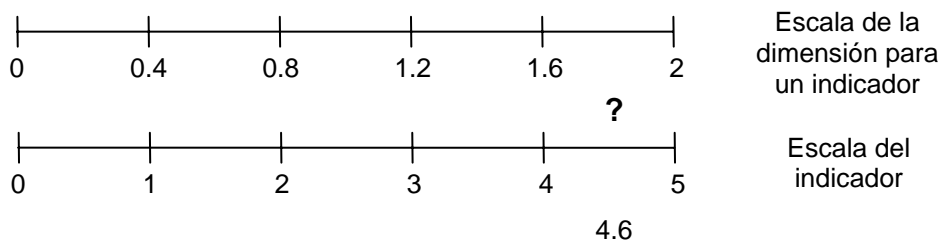
Fuente: elaboración propia con base en la opinión del Grupo de Expertos.

El problema que se planteaba era integrar diferentes escalas de medición por lo que fue necesario que la Comisión de Autoevaluación, trabajara nuevamente en la estructura que soportaría la metodología de evaluación del modelo. En los siguientes párrafos se describen las decisiones y acciones que fue necesario realizar para diseñar la forma en la que se podía llevar a cabo dicha evaluación.

Una primera decisión, fue la de considerar para el Modelo de Autoevaluación, una calificación de 100 puntos a repartir de acuerdo con la distribución porcentual previamente efectuada por el grupo de expertos. De acuerdo con esta decisión, si los expertos habían asignado el 10% de la calificación total a una dimensión, entonces, se le establecieron 10 puntos.

Una vez definidos los puntos para cada dimensión, también se decidió que fueran distribuidos de manera proporcional, entre los indicadores que las conformaban. Por lo que, por ejemplo, para la dimensión *Alumnos*, que tenía 10 puntos y la conformaban cinco indicadores, a cada uno de ellos le correspondieron dos puntos. Esta decisión permitió que la suma de los resultados de la valoración de los indicadores, integrara la calificación final de la dimensión.

De acuerdo con lo antes mencionado y siguiendo con el ejemplo, se tenían los siguientes valores:



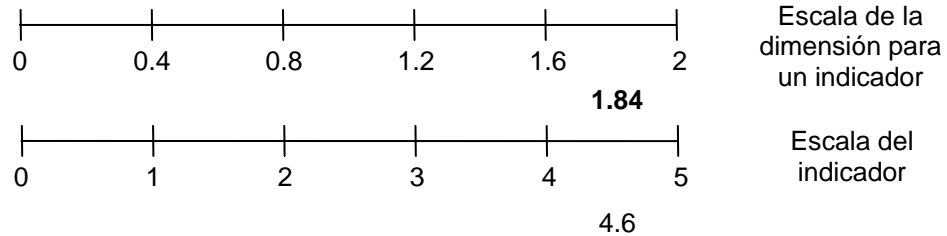
¿Qué valor correspondería en la escala de la dimensión asignada a un indicador si éste obtuviera una calificación de 4.6?, se decidió usar la fórmula de distancia entre dos puntos y la respuesta fue de 1.84.

La fórmula usada: $x = \frac{x_1 - x_2}{y_1 - y_2} (y - y_2) + x_2$

Donde:

- x es el valor de la dimensión para un indicador que se busca
- x_1 es el menor valor de la dimensión para un indicador
- x_2 es el mayor valor de la dimensión para un indicador
- y_1 es el menor valor del indicador en su escala
- y_2 es el mayor valor del indicador en su escala
- y es el valor del indicador que se obtuvo en la valoración

$$x = \frac{0 - 2}{0 - 5} (4.6 - 5) + 2 = 1.84$$



Para aclarar el proceso, a manera de ejemplo: supóngase que las calificaciones obtenidas por los alumnos de un programa de maestría fueran:

Tabla 29. Ejemplo de calificaciones promedio (atributos)

ALUMNO	Calificación en el examen de admisión	Calificación promedio de la licenciatura
RODOLFO LANDA MAR	90	90
ALEJANDRO GARCÍA GAZCA	90	80
ENRIQUE ROJAS MARTÍNEZ	95	85

Estas calificaciones representan los dos atributos necesarios para valorar al indicador *Admisión* a través de su promedio y de acuerdo con la descripción establecida en la tabla 28 en su escala de medición del indicador.

En este caso, dos alumnos obtuvieron un promedio de calificación de 90 que los califica cualitativamente con el criterio de *Muy bueno* con 4 puntos y; un alumno obtiene una valoración de *Bueno* con 3 puntos (tabla 30).

Esta valoración por alumno (individual) permite ofrecer información específica acerca de cada uno de los estudiantes del programa y proporcionar a los evaluadores una mejor comprensión de la situación real de los mismos.

Tabla 30. Valoración por alumno del indicador admisión

ALUMNO	Atributos		Indicador Admisión		
	Calificación en el examen de admisión	Calificación promedio de la licenciatura	Promedio	Calificación de la tabla	Criterio de la tabla
RODOLFO LANDA MAR	90	90	90	4	Muy bueno
ALEJANDRO GARCÍA GAZCA	90	80	85	3	Bueno
ENRIQUE ROJAS MARTÍNEZ	95	85	90	4	Muy bueno

Para obtener la calificación del indicador *Admisión* de la institución, se promedian las calificaciones obtenidas por los tres alumnos y de acuerdo con la tabla 31, (esta tabla es una reproducción de la No. 2 presentada en el capítulo 1 de esta tesis) se asigna el criterio de valoración que corresponda al rango en el que se encuentre dicho promedio.

Tabla 31. Rangos de calificación de los criterios cualitativos para cada indicador

Rangos de calificación	Criterio
0 a 0.5	Insuficiente
Mayor de 0.5 a 1.5	Suficiente
Mayor de 1.5 a 2.5	Regular
Mayor de 2.5 a 3.5	Bueno
Mayor de 3.5 a 4.5	Muy bueno
Mayor de 4.5 a 5	Excelente

Fuente: elaboración propia.

En el ejemplo, el promedio obtenido por los tres estudiantes, es de 3.67 que corresponde al criterio de *Muy bueno* señalado en la tabla de *Rangos de calificación de los criterios cualitativos*.

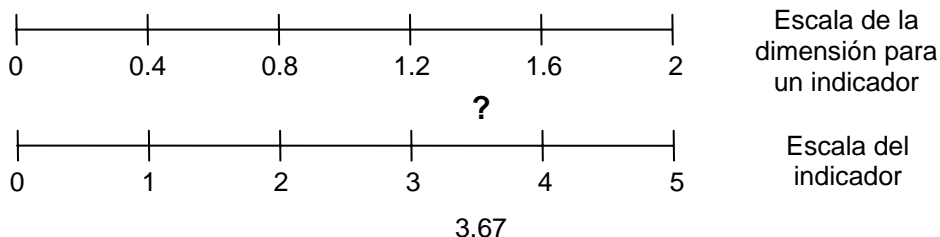
Tabla 32. Valoración del indicador admisión

ALUMNO	Atributos		Indicador Admisión		
	Calificación en el examen de admisión	Calificación promedio de la licenciatura	Promedio	Calificación de la tabla	Criterio
RODOLFO LANDA MAR	90	90	90	4	Muy bueno
ALEJANDRO GARCÍA GAZCA	90	80	85	3	Bueno
ENRIQUE ROJAS MARTÍNEZ	95	85	90	4	Muy bueno
Suma			265	11	
Promedio			88.33	3.67	Muy bueno

Fuente: elaboración propia.

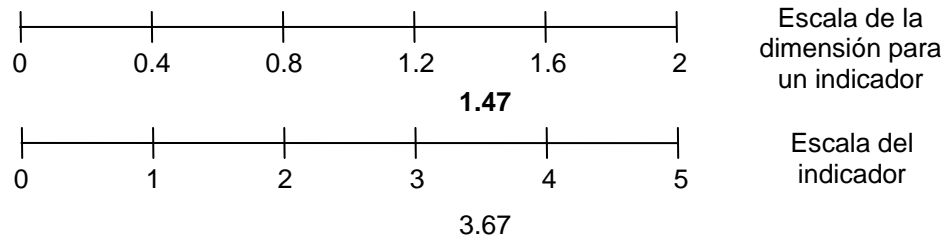
Es conveniente señalar que en este caso, esta calificación se encuentra muy cerca del rango mínimo de *Muy bueno*, lo que indica que se encuentra situada hacia la escala de *Bueno* por lo cual, sería conveniente programar acciones que la llevaran a quedar en el rango superior.

Para continuar con la escala cuantitativa, y siguiendo con el ejemplo, se tendrían los siguientes valores:



Aplicando la fórmula, el valor resultante en la escala de la dimensión para el indicador Admisión sería de 1.47.

$$x = \frac{0 - 2}{0 - 5} (3.67 - 5) + 2 = 1.47$$



Esto significa que de los dos puntos que pudo haber obtenido el indicador *Admisión*, solamente se obtuvieron 1.47 puntos.

Siguiendo el mismo procedimiento, se obtienen los puntos para los otros cuatro indicadores (cada uno con un máximo de dos puntos) de la dimensión *Alumnos*. Posteriormente se suman para comparar el resultado con el estándar de 10 puntos asignado a la misma por el grupo de expertos.

Con los resultados obtenidos, la información puede presentarse de manera general a través de gráficos de barras comparativas y también en forma particular para cada uno de los indicadores que conforman las dimensiones.

En la Figura 19 se muestran gráficamente las diferentes etapas por las que se transitó para el diseño del Modelo de Autoevaluación para Posgrado (MAIP). La descripción detallada de éste, se presenta en el apartado IV de este capítulo.

Figura 19. Segunda fase del estudio: Diseño del Modelo



Fuente: elaboración propia.

III. Tercera fase del estudio: Aplicación y ajuste del Modelo

De acuerdo con la planeación del proyecto de investigación, como una tercera fase del estudio, se consideró importante la aplicación del MAIP en un programa de posgrado de la Universidad Veracruzana en el que a través de la investigación-acción se observara, reflexionara y retroalimentara su operación a fin de realizar los ajustes necesarios al mismo. Se optó entonces por el Instituto de Investigacio-

nes y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (I.I.E.S.C.A.) debido a que contaba con las siguientes características:

- ✚ Facilidad del acceso a la información.
- ✚ Dos programas educativos de maestría vigentes.
- ✚ Oferta educativa en las ciudades de Xalapa y Veracruz.
- ✚ Programa educativo aprobado en el año 2000 bajo los lineamientos del Consejo Consultivo de Posgrado de la Universidad Veracruzana.
- ✚ Una de las instituciones de posgrado con mayor antigüedad dentro de la Universidad Veracruzana

El IIESCA, ofrece el Programa de Maestría en Ciencias Administrativas. En su Plan de Estudios aprobado en el año 2000, para el mes de agosto del 2005, contaba con 21 alumnos OJO VERIFICAR CON YOLA EL NÚMERO DE ALUMNOS y 98 egresados en la ciudad de Xalapa. La planta académica se componía de 30 profesores-investigadores, incluyendo a un coordinador y un director. Estos actores del proceso educativo se consideraron como la población en estudio de esta fase.

La primera prueba efectuada se realizó con la dimensión *Alumnos* y con el apoyo de la hoja de cálculo Excel para el proceso de los datos. Como anteriormente se mencionó, a la dimensión *Alumnos* el grupo de expertos le otorgaron 10 puntos y dado que los indicadores para esta dimensión eran cinco: *procedencia*, *admisión*, *reconocimientos*, *experiencia* y *desempeño*, cada uno recibió dos puntos (ver figura).

Figura 20. Dimensión *Alumnos* y sus indicadores



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la conceptualización de cada indicador, se identificaron los atributos necesarios no sólo para la valoración, sino también para determinar las fuentes de información necesarias para generar los reportes de evaluación.

Dadas las características del indicador *Admisión*, a continuación se utiliza como ejemplo para describir el proceso de valoración usado en el modelo. El indicador *Admisión* se definió como: la *Calificación promedio obtenida por el alumno: del nivel de licenciatura y de la calificación en sus pruebas de admisión*. Por lo tanto, fue necesario identificar dos calificaciones para cada alumno: el promedio de la

licenciatura y la obtenida en las pruebas de admisión¹. A cada una de estas calificaciones se les denominó: atributos del indicador *Admisión*.

En la tabla 28, se muestra la escala de valoración para el indicador *Admisión*. En ella, puede observarse que cuando el alumno obtenga un promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión (atributos) menor a 70, la escala de valoración será de cero (insuficiente) que es la calificación mínima que puede asignarse. Por otra parte, cuando dicho promedio es superior a 90, entonces se asignarán cinco puntos de calificación que es la máxima (excelente) posible a obtener.

Los atributos se volvieron sumamente importantes porque también permitieron definir las fuentes de la información o en su caso, diseñar los instrumentos necesarios para obtenerla. En la prueba, debido a la falta de información para la dimensión *Alumnos*, los integrantes de la Comisión diseñaron el formato denominado: *Cédula de alumnos de posgrado* cuyo objetivo es obtener la información necesaria para la valoración de esta dimensión (ver anexo 4). En la tabla 34 se listan las fuentes de información y los instrumentos necesarios de acuerdo con los atributos señalados por la Comisión para la dimensión *Alumnos*.

Tabla 33. Fuentes de información/instrumentos necesarios de acuerdo con los atributos

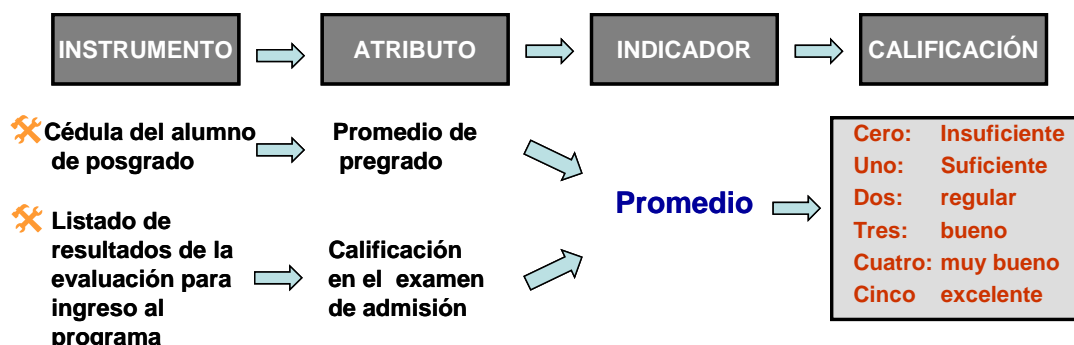
DIMENSIÓN: ALUMNOS		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
Procedencia: ámbito y calidad de la universidad de procedencia del estudiante de acuerdo con organismos acreditadores oficiales.	Universidad de procedencia del grado anterior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cédula de alumnos de posgrado ➤ Padrón de Universidades acreditadas
Admisión: calificación promedio obtenida por el alumno: del nivel de licenciatura y de la calificación obtenida en sus pruebas de admisión.	Promedio de calificaciones de licenciatura.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Calificación en el examen de admisión	➤ Listado de resultados de la evaluación para ingreso al programa.
Reconocimientos: el estudiante de posgrado cuenta con: becas, ponencias, publicaciones, intercambios o distinciones obtenidos antes del ingreso al programa y durante su estancia en el mismo.	Becas regionales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Intercambio regionales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Reconocimientos regionales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
Experiencia: años de experiencia laboral en el momento de la evaluación.	Años de experiencia laboral	➤ Cédula de alumnos de posgrado
Desempeño: promedio de calificaciones obtenido por el estudiante del posgrado hasta el momento en el que se realiza la evaluación.	Promedio de calificaciones en el momento de la evaluación	➤ Kardex del alumno

Fuente: elaboración propia.

¹ A partir del año 2005, los posgrados de la Universidad Veracruzana tienen como uno de los elementos de selección de aspirantes la evaluación efectuada por CENEVAL. Particularmente en el caso del I.I.E.S.C.A., el 60% de la calificación se asigna de acuerdo con criterios del posgrado y 40% con el examen del CENEVAL:

En la figura 21 puede observarse la relación, instrumento-atributo-indicador-calificación para el indicador de *admisión*.

Figura 21. Relación instrumento-atributo-indicador-calificación para el indicador *Admisión*



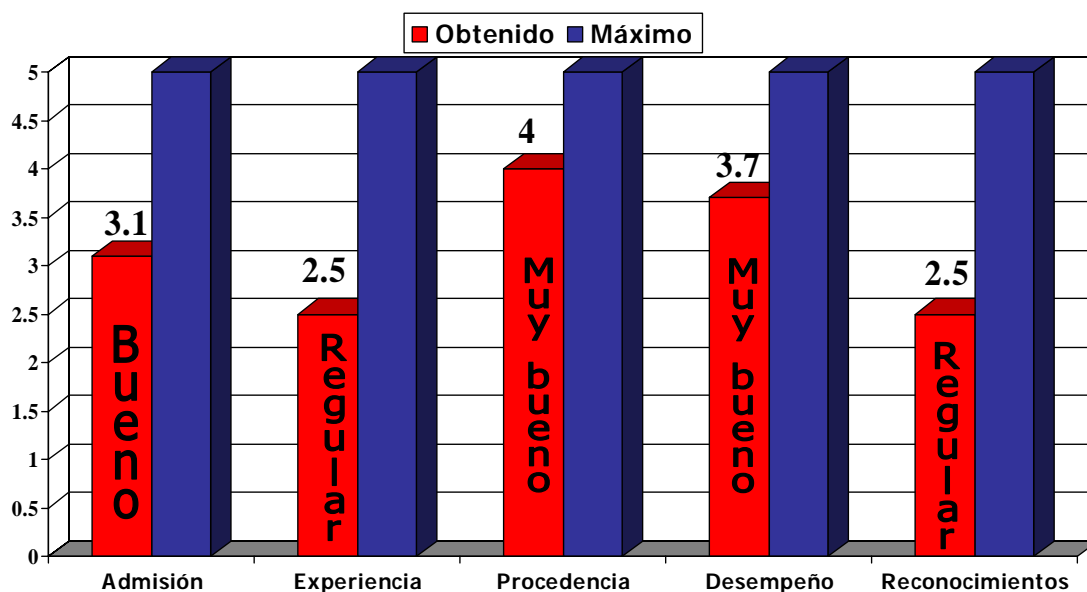
Fuente: elaboración propia.

Es conveniente señalar que durante la prueba, los integrantes de la Comisión de Autoevaluación, permanecieron permanentemente en reuniones autoreflexivas acerca de los componentes del modelo ya que en varias ocasiones fue necesario efectuar ajustes principalmente a:

- La conceptualización de los indicadores del modelo.
- La descripción de los atributos para algunos indicadores en las tablas.
- Las cédulas de recopilación en su diseño.
- La determinación de las fuentes de información.

En la primera prueba realizada en el IIESCA para la dimensión *alumnos*, se obtuvieron los resultados que se muestran en la siguiente figura para cada uno de los indicadores.

Figura 22. Resultados obtenidos en los indicadores de la dimensión *Alumnos*



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, los resultados generados a través de la escala de medición de los indicadores, se trasladaron a la escala de medición de la dimensión *Alumnos* (10 puntos) obteniendo los siguientes resultados para cada uno de los indicadores y la dimensión *Alumnos*.

Admisión

$$\frac{0-2}{0-5} (3.13-5) + 2 = 1.25$$

Procedencia

$$\frac{0-2}{0-5} (4-5) + 2 = 1.6$$

Experiencia

$$\frac{0-2}{0-5} (2.56-5) + 2 = 1.02$$

Reconocimientos

$$\frac{0-2}{0-5} (2.52-5) + 2 = 1.008$$

Desempeño

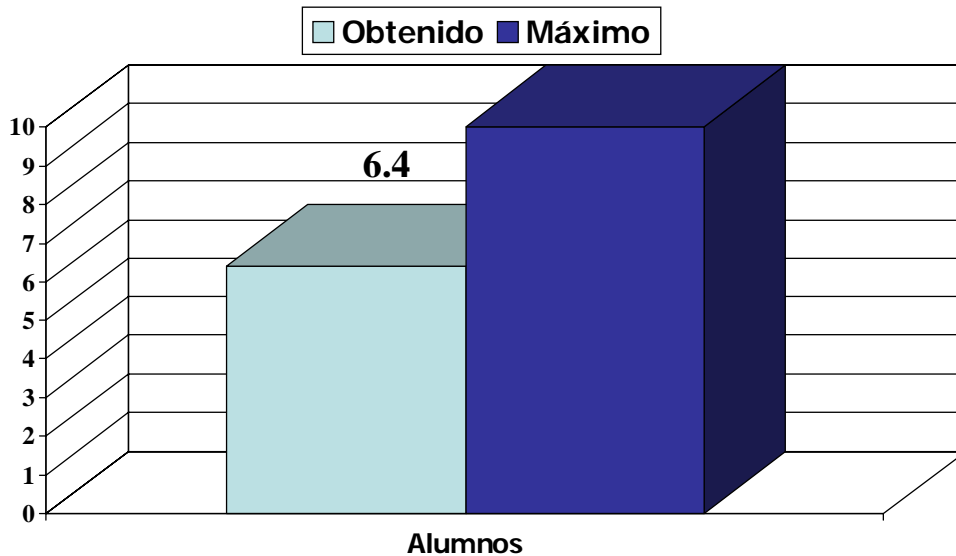
$$\frac{0-2}{0-5} (3.78-5) + 2 = 1.51$$

ALUMNOS

$$1.25 + 1.6 + 1.02 + 1.008 + 1.51 = 6.4$$

Esta información señala que de los 10 puntos asignados a la dimensión *alumnos*, el IIESCA solamente pudo obtener 6.4 en el momento de la evaluación. Esta calificación se ve afectada principalmente por los indicadores de experiencia y reconocimientos. Los cuales es conveniente analizar con mayor profundidad a fin de tomar las medidas pertinentes para el mejoramiento de esa dimensión. La siguiente gráfica muestra el resultado obtenido.

Figura 23. Evaluación de la dimensión *Alumnos*



Fuente: elaboración propia utilizando el SAIP.

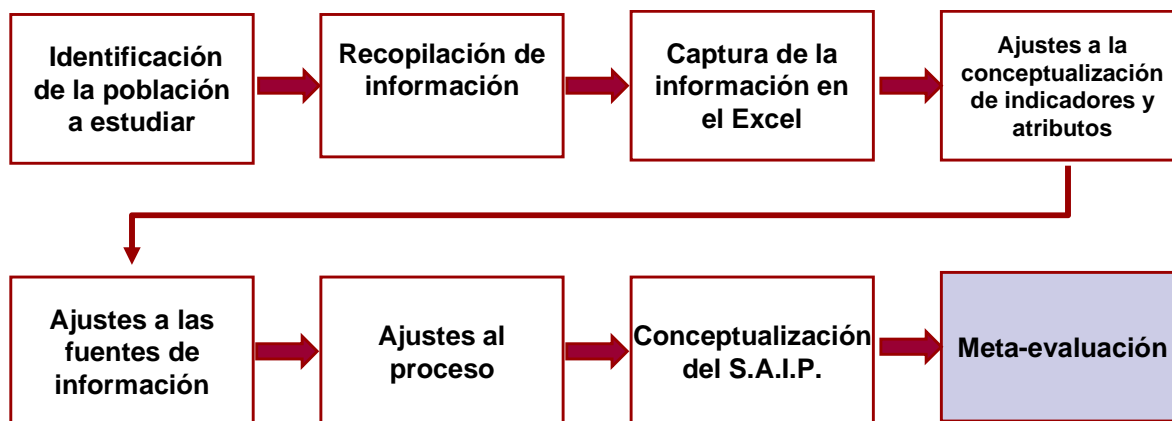
la complejidad de la metodología principalmente durante la integración y procesamiento de la información, así como a la consideración del tiempo implicado en la realización del proceso de autoevaluación, llevó a los integrantes de la Comisión, a decidir que para mantener la información actualizada y generar con rapidez y oportunidad resultados que permitieran a los miembros de un programa de posgrado realizar el proceso de autoevaluación, era necesario un sistema de información automatizado por lo que con la experiencia obtenida con la prueba efectuada a la dimensión *Alumnos*, se conceptualizó el Sistema de Autoevaluación Institucional para Posgrado (S.A.I.P.).

El S.A.I.P., desde su origen, pretendió ser la columna vertebral del modelo ya que de su existencia depende en gran parte la facilidad de desarrollar el proceso de autoevaluación, así como la oportunidad de la información que puede presentarse para tomar decisiones respecto a la situación que guarde la entidad académica.

También una vez probado que funcionaba el modelo para una dimensión y con la experiencia y reflexión de la prueba efectuada, La Comisión de Autoevaluación, determinó para cada una de las dimensiones del modelo: las fuentes de información o instrumentos (anexo 3) y; diseño cédulas e instructivos para usarse durante la recopilación de información (anexo 4).

En la figura 24 se muestran las diferentes etapas seguidas en esta fase del estudio. Cabe mencionar, que los resultados obtenidos, fueron presentados al Grupo de Expertos constituidos como H. Junta Académica quienes tomaron la decisión de elaborar un Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana, el cual se describe en el siguiente apartado.

Figura 24. Tercera fase del estudio: Aplicación y ajuste del Modelo



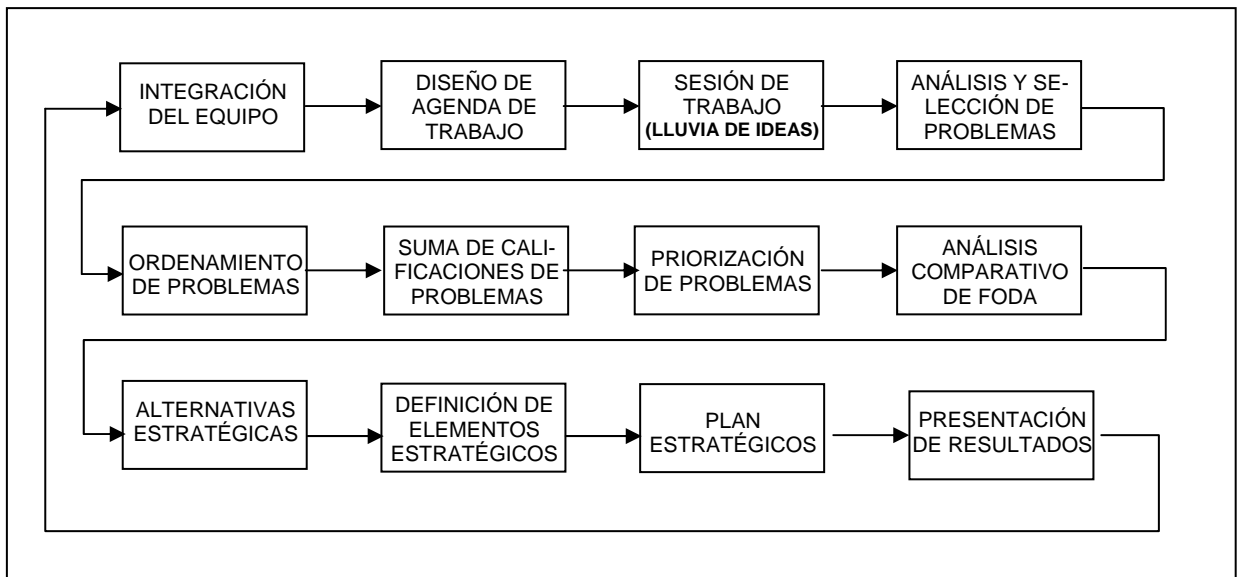
Fuente: elaboración propia.

III.1 Resultados generales de la prueba piloto del Modelo de Autoevaluación para Posgrado (MAIP).

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba piloto de la dimensión *Alumnos* en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana, fueron presentados a la Junta Académica del programa de posgrado integrada tanto por académicos como por representantes alumnos y autoridades, quienes después de escucharlos decidieron iniciar un proceso de planeación estratégica para el Instituto y nombraron para tal efecto a una Comisión con la finalidad de que elaborara una propuesta de Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado para el desarrollo del mismo.

La Comisión, integrada por cinco académicos, decidió realizar un estudio diagnóstico basado en el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) del programa educativo y con base en éste, diseñar el plan. El procedimiento se llevó a cabo a través de decisiones en consenso utilizando como apoyo la hoja de cálculo electrónica de Excel. Las etapas que se siguieron se describen gráficamente en la Figura 25, y en los siguientes párrafos su especificación.

Figura 25. Etapas del proceso del análisis FODA



Fuente: Elaboración propia.

1) INTEGRACIÓN DEL EQUIPO. El equipo de planeación, se integró de cinco investigadores cuyos antecedentes de formación, experiencia y conocimientos los relacionaban con la problemática inherente al programa educativo: El número de integrantes que se decidió tuvo como objetivo facilitar discusiones productivas en cada una de las reuniones programadas para el proceso de planeación.

Así mismo el equipo en sus primeras acciones, decidió la forma de organizarse y las funciones que serían asignadas a cada uno de los integrantes específica-

mente: un coordinador del equipo y un secretario responsable de la agenda y de la minuta de seguimiento de los trabajos.

2) DISEÑO DE LA AGENDA DE TRABAJO. La definición de las fechas para las reuniones del equipo y para la realización de los trabajos se estableció por el equipo bajo los siguientes criterios:

- Reuniones de trabajo en un lugar que asegurara la participación de todos ellos. En este caso fueron las instalaciones del I.I.E.S.C.A.
- Se preparó una agenda, asegurando que los integrantes del equipo reservaran el tiempo requerido en sus planes de trabajo para recopilar cualquier información necesaria antes de que las reuniones de planeación se llevaran a cabo, y así contar con el tiempo requerido para participar activamente en el proceso.

De este modo, el equipo sabía:

- Lo que se esperaba de él;
- Preparaba sus aportes con tiempo;
- Estaba disponible para las reuniones;
- Se había familiarizado con todos los pasos del proceso.

3) SESIÓN DE TRABAJO (LLUVIA DE IDEAS). La mecánica de trabajo del análisis FODA consistió en abordar a través de la técnica de "lluvia de ideas" las opiniones de cada uno de los miembros del equipo de planeación. Durante la "lluvia de ideas" se recibieron todas las propuestas y opiniones que aportaron los miembros del equipo sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del programa educativo eliminando los comentarios y discusiones personales, listándolas y numerándolas en un lugar visible (proyector de la pantalla de la computadora) para los integrantes del grupo a fin de que posteriormente pudieran ser valoradas.

Es importante mencionar que el coordinador del equipo durante el proceso aseguró el trabajo colaborativo:

- Creando una atmósfera positiva para el proceso.
- Evitando declaraciones negativas generalizadas sobre el desempeño del programa.
- Presentando una actitud positiva ante las fallas, errores u omisiones como parte de un proceso de aprendizaje.

4) ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE PROBLEMAS. A pesar de que parte de los temas claves relacionados con el análisis de problemas generaron algunos conflictos, debido a los diferentes intereses y puntos de vista creados por la formación profesional y experiencias personales de cada miembro del equipo, el coordinador de las reuniones manejó estos conflictos de una manera que permitió el consenso de todas las partes en la decisión final con las siguientes acciones.

- Logrando ser visto en forma neutral.
- Planteando claramente que los desacuerdos podían ser una parte esencial y productiva del proceso de planeación, ya que aseguraban que los temas

en cuestión eran considerados y tratados desde todos los puntos de vista posibles y explicitó que los desacuerdos eran positivos mientras no degeneraran en ataques personales.

- Estableciendo procedimientos durante las reuniones para que los participantes se escucharan unos a otros y dieran la debida consideración y atención a las ideas de los demás. Fue importante la honestidad cuando se consignaron las fortalezas y debilidades de la organización de la que éramos parte.

Como ya se mencionó previamente, con la finalidad de facilitar el análisis y selección de problemas por los integrantes del grupo, se utilizó el software Excel. En una columna de la hoja cálculo proyectada en pantalla, se escribían textualmente las diferentes aportaciones de los miembros del equipo con relación a alguno de los elementos del FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades o amenazas) lo que permitía visualizarlas de inmediato.

Debido a que el número de opiniones listadas por elemento FODA era extenso, se decidió por consenso de los participantes elegir las 10 opiniones más relevantes de las listadas. El procedimiento se llevó a cabo mediante la elección personal por parte de cada integrante del equipo de las diez opiniones que consideraron las más significativas para el elemento en análisis.

En la hoja de cálculo, se numeraron las opiniones vertidas por los miembros del equipo y las columnas contiguas se usaron para contabilizar la selección de cada uno de los integrantes del equipo. Con este procedimiento cada miembro del equipo mencionaba el número que correspondía a la opción elegida y ésta era marcada con un número 1. Al final, se sumaron los votos recibidos para cada propuesta y se seleccionaron las diez que obtuvieron el mayor número de elecciones.

El proceso que se siguió posteriormente a la selección, se describe en los siguientes apartados.

5) ORDENAMIENTO DE LOS PROBLEMAS. Una vez seleccionadas las 10 propuestas más importantes de acuerdo con la opinión de los integrantes del equipo, se les solicitó que las ordenaran de acuerdo con la importancia que revestía cada propuesta, por lo que se les pidió asignar el número 10 a la más significativa e importante y con el 1 a la menos importante.

6) SUMA DE CALIFICACIONES DE LOS PROBLEMAS. Una vez que se tuvieron las calificaciones de los integrantes del equipo, se sumaron con la finalidad de identificar las que hubieran obtenido los mayores valores, dado que el número 10 se asignó a la más importante.

7) PRIORIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS. La suma de las opiniones valoradas por los integrantes del equipo, se ordenaron de mayor a menor a fin de identificar cuáles habían sido las más significativas de acuerdo con la opinión del equipo y se determinó la prioridad en que debían ser atendidos o resueltos cada uno de los problemas detectados.

8) ANÁLISIS COMPARATIVO DE FODA. Posteriormente al ordenamiento de las prioridades, para determinar el “cómo” se habrían de resolver las propuestas se estudiaron y compararon los diferentes elementos del FODA, de tal modo, que se

tratara de explotar las fortalezas internas, superar las debilidades organizacionales, aprovechar las oportunidades y minimizar las amenazas externas.

9) ALTERNATIVAS ESTRATÉGICAS. Después del análisis comparativo de elementos FODA y dado que existía un consenso sobre las decisiones que se tomaron durante el proceso y todos estaban de acuerdo, el equipo estuvo en posibilidades de visualizar posibles alternativas estratégicas para el programa educativo que podrían conducir hacia la obtención de objetivos institucionales mediante actividades, planes y programas que representaran una guía clara para el desarrollo del programa educativo.

10) DEFINICIÓN DE ELEMENTOS ESTRATÉGICOS. Es en esta etapa y con la información proveniente del análisis de los elementos de la técnica FODA, la propuesta de los planes de trabajo y las alternativas estratégicas, permitieron definir la visión, misión, objetivos y líneas estratégicas que en consenso el equipo consideró las idóneas de acuerdo con el momento histórico del programa educativo.

11) PLAN ESTRATÉGICO. Como resultado de lo anterior, se integró el Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana en el cual además de los elementos estratégicos, se especificaron programas, metas y acciones a seguir para el mejoramiento del programa educativo.

12) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS. Para terminar, se documentó la propuesta y se turnó a los responsables de tomar las decisiones finales (H. Junta Académica), a fin de que cada uno de ellos conociera sus compromisos y participación para la ejecución del plan. Como parte del mismo, se aconsejó evaluar de manera periódica los resultados y controlar los avances con la finalidad de ajustar y mejorar la propuesta. En la Figura 26, se muestra una gráfica resumen del resultado presentado por la Comisión.

A continuación se presentan los elementos estratégicos más relevantes propuestos en el mencionado Plan Estratégico.

Visión

Ofrecer programas de posgrado en el campo de las ciencias administrativas que incidan en la formación de profesionales, que se identifiquen por su calidad académica; por el rigor de su currícula; por la competitividad de sus egresados; por el profesionalismo de su claustro docente; y por la permanente innovación en sus programas acorde a la dinámica global.

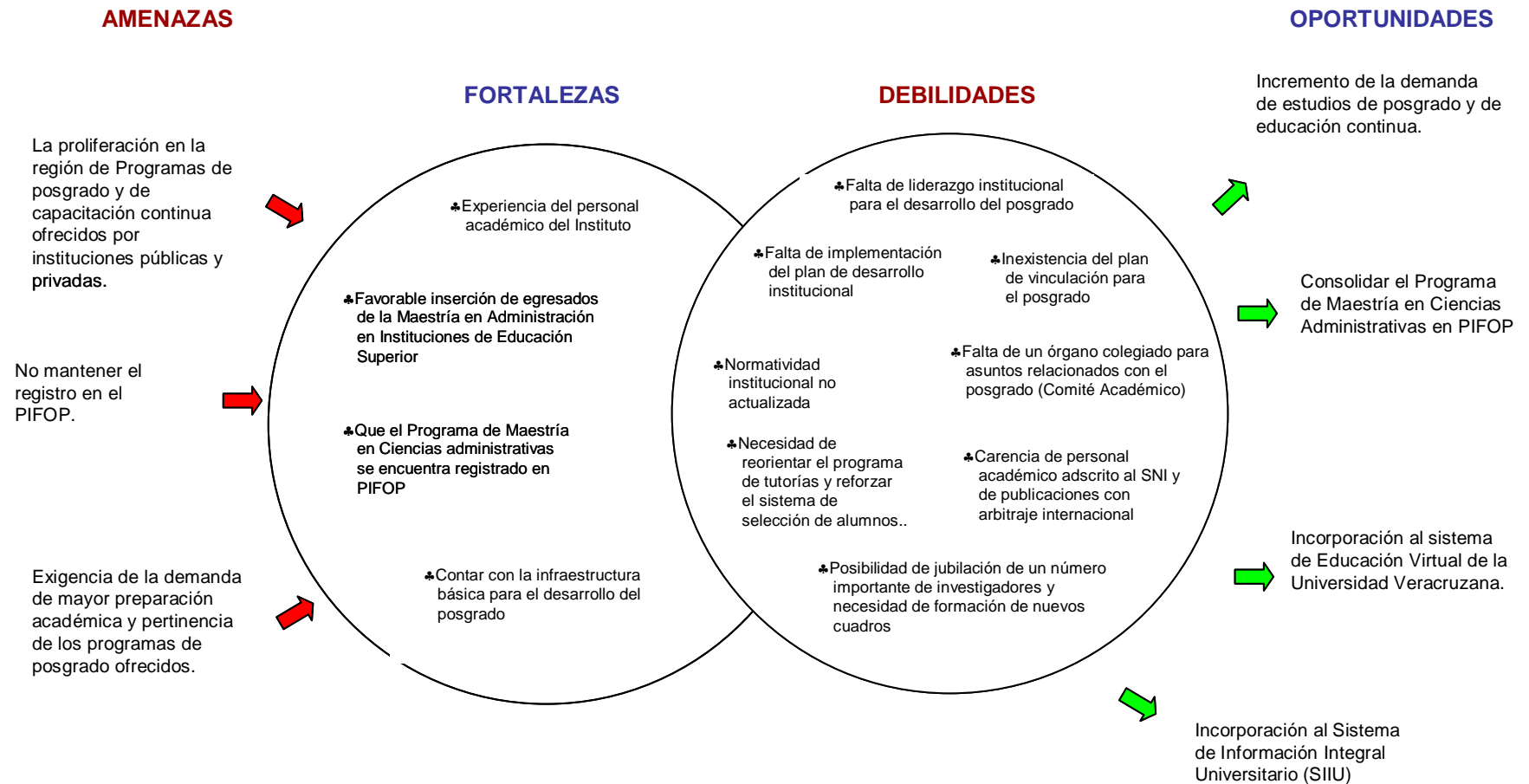
Misión

Desarrollar programas de educación superior que formen profesionales, docentes e investigadores competitivos técnica y científicamente en su área de conocimiento; con capacidad de juicio crítico y creativo; con conciencia ecológica, con liderazgo proactivo; con espíritu de servicio; tolerantes; sensibles y adaptables a los rápidos cambios que la modernidad exige; con identidad nacional y perfil internacional; comprometidos con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico, en lo político.

Objetivo

Satisfacer las necesidades de desarrollo profesional de los sectores productivos y sociales del entorno en el campo de la administración, ofertando posgrados de calidad, con excelencia académica y pertinencia social.

Figura 26. Resumen FODA del Programa de Maestría del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana



Fuente: Comisión para la elaboración del Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del I.I.E.S.C.A.

Líneas estratégicas

Del análisis de los elementos anteriores, las líneas estratégicas que sustentan la propuesta del Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana son:

1. Ampliación y fortalecimiento de la oferta educativa.
2. Desarrollo y mejoramiento académico.
3. Formalización de acciones de extensión y vinculación.
4. Seguimiento y evaluación académica.
5. Recursos físicos y financiamiento.
6. Normatividad interna.

En la tabla 34 se describen los programas y proyectos asociados a cada una de las líneas estratégicas propuestas. Así mismo, se presenta en el anexo 6 de este documento los objetivos, metas y acciones correspondientes.

La propuesta de Plan Estratégico fue uno de los primeros resultados generados con el desarrollo del M.A.I.P. el cual cumplió así, con el objetivo de trabajar en la mejora continua institucional a través de la participación activa y comprometida de los integrantes del programa educativo. En mi opinión, este ha sido el inicio de una cultura autoevaluatoria de los integrantes del programa educativo, la cual permitirá que los procesos asociados se realicen con mayor eficiencia y eficacia y que la aceptación e implementación del M.A.I.P. para el resto de los programas de posgrado de dicha universidad tenga un futuro bastante promisorio.

En los siguientes párrafos, se describen las características más relevantes del M.A.I.P. detallando sus elementos y las especificaciones operativas necesarias para su funcionamiento.

Tabla 34. Líneas, programas y proyectos del Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del I.I.E.S.C.A.U.V.

LÍNEAS	PROGRAMAS	PROYECTOS
<p>1. Ampliación y fortalecimiento de la oferta educativa. Objetivo: ofrecer opciones educativas para satisfacer necesidades de conocimiento y actualización en el campo de las Ciencias Administrativas a profesionales, académicos y público en general.</p>	1.1. Fortalecimiento del posgrado	1.1.1. Apertura de la Especialidad en Proyectos de Inversión.
		1.1.2. Oferta permanente de la Maestría en Ciencias Administrativas.
		1.1.3. Propuesta de un doctorado en el campo de las Ciencias Administrativas.
		1.1.4. Educación virtual
	1.2. Educación continua	1.2.1. Oferta de diplomados.
		1.2.2. Oferta de cursos monográficos
<p>2. Desarrollo y mejoramiento académico. Objetivo: promover en la comunidad del I.I.E.S.C.A. la cultura de mejora continua en el desarrollo de su plan de vida y carrera.</p>	2.1. Intercambio académico	2.1.1. Estancias académicas
	2.2. Organización académica-administrativa	2.2.1. Sistema de control escolar de la Maestría en Ciencias Administrativas.
		2.2.2. Manuales administrativos del Área de Posgrado del I.I.E.S.C.A.
	2.3. Apoyos al posgrado	2.3.1. Desarrollo bibliotecario
		2.3.2. Eventos académicos de apoyo al posgrado
	2.4. Desarrollo del alumno	2.4.1. Inducción
		2.4.2. Tutorías
		2.4.3. Eficiencia terminal
		2.4.4. Becas
	<p>3. Formalización de acciones de extensión y vinculación. Objetivo: establecer programas de vinculación con instituciones públicas y privadas.</p>	3.1. Servicios
3.2. Vinculación de la investigación en el posgrado con los sectores productivos y sociales.		3.2.1. Vinculación: investigación en el posgrado-sociedad
3.3. Difusión de investigaciones de alumnos		3.3.1. Publicaciones
<p>4. Seguimiento y evaluación académica. Objetivo: diseñar e implementar un sistema de evaluación que permita el mejoramiento continuo de los programas de posgrado.</p>	4.1. Evaluación permanente del programa de posgrado	4.1.1. Autoevaluación
		4.1.2. Evaluación externa
		4.1.3. Seguimiento de egresados
		4.1.4. Producción académica de trabajos recepcionales
<p>5. Recursos físicos y financiamiento. Objetivo: mejorar permanentemente las instalaciones y equipo que permitan el desarrollo integral de la comunidad académico-administrativa del Programa de Posgrado, así como la procuración de los recursos financieros necesarios.</p>	5.1. Infraestructura	5.1.1. Mejoramiento de la infraestructura
	5.2. Financiamiento	5.2.1. Apoyo financiero
<p>6. Normatividad interna. Objetivo: revisar y actualizar permanentemente la normatividad inherente al Programa de Posgrado.</p>	6.1. Reglamentación institucional	6.1.1. Actualización de la reglamentación institucional

Fuente: Comisión para la elaboración del Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado.

IV. Modelo de Autoevaluación para Posgrado (MAIP)

En la evaluación de los aprendizajes se miden los logros de los alumnos (exámenes) los que se cuantifican documentalmente (calificaciones) para integrarlos a su historial escolar. En la evaluación de una institución lo que se mide son sus logros y aciertos, así como sus carencias y deficiencias (López, 2002, p.22). El Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP), considera a las entidades que imparten programas educativos de posgrado, como sistemas que pueden y deben ser evaluados, ya sea de manera parcial o integralmente (ver figura 27).

La fase procesal del sistema se integra de tres componentes; el primero de ellos considera como elementos centrales: los alumnos y el plan de estudios del programa educativo; a su alrededor, se encuentra como un segundo componente del sistema, a los profesores y a las funciones asociadas con la institución como son: la investigación, la difusión y la extensión, llevadas a cabo por ellos. Por último, el tercer componente, comprende lo relacionado con la administración institucional que implica principalmente la forma de planear, dirigir, implementar y controlar las actividades y recursos de la entidad académica.

En la figura, también se pueden observar las “entradas” al sistema, identificadas como: la gama de recursos humanos, financieros, técnicos y materiales, los que a través de la fase procesal, generan como producto a los egresados; es decir, el “output” del sistema. Ellos deben llegar a incorporarse e influir, en su caso, en una sociedad necesitada de recursos humanos profesionales que aporten sus conocimientos para el desarrollo de la misma.

Figura 27. Elementos participantes de un sistema educativo de posgrado



Fuente: elaboración propia

Todo sistema abierto -y la educación lo es- se relaciona con un entorno; en este caso, existen elementos del ambiente económico, político y social en el que se desenvuelve la entidad educativa, que afectan el comportamiento del sistema de enseñanza y a quienes el propio sistema también impacta. Podemos precisar que además de los factores mencionados, también influyen en los sistemas educativos las políticas educativas nacionales, las que a su vez se ven influidas por las tendencias económicas, el desarrollo científico, tecnológico y cultural, así como por las políticas y acuerdos internacionales que norman y transforman, de manera general y específica, el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. Por tanto, las IES determinarán a su vez, sus propias guías de acción respetando aquéllas, pudiendo causar impactos negativos o positivos, -dependiendo de las acciones- en su esfuerzo por alcanzar un adecuado funcionamiento académico-administrativo así como su reconocimiento.

Otro elemento a considerar en el proceso de evaluación, por su influencia en el sistema educativo de las IES, son las normas, criterios, políticas e indicadores, propuestos con el carácter de esenciales y obligatorios por instituciones educativas nacionales como la SEP o el CONACYT, que tienen como propósito promover la realización de la evaluación externa (acreditación) que como ya se ha comentado, permite a las IES formar parte del Padrón de instituciones educativas de calidad en nuestro país.

IV.1 Objeto de la evaluación

En la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana se le señala como una Institución pública de educación superior, autónoma, de interés social y con personalidad jurídica y patrimonio propios, con domicilio en la capital del Estado de Veracruz-Llave y regida por las disposiciones de la mencionada Ley, el Estatuto General y los Estatutos y Reglamentos especiales aprobados por el Consejo Universitario General; así mismo, en la citada Ley se consigna que (Universidad Veracruzana, 1996, p. 12-14):

- ✚ Los fines de la Universidad Veracruzana son los de conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad y con el más alto nivel de calidad académica.
- ✚ Las funciones sustantivas son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y extensión de los servicios, las cuales serán realizadas por las entidades académicas.
- ✚ Son entidades académicas de la Universidad Veracruzana: las Facultades; los Institutos; los Organismos de difusión de la cultura y extensión de los servicios; el Sistema de Enseñanza Abierta; la Escuela para Estudiantes Extranjeros y la Unidad de estudios de posgrado.
- ✚ Entre sus atribuciones se establece: Impartir educación superior en sus diversas modalidades, para formar los profesionales, investigadores, técnicos y artistas que el Estado y el País requieran.
- ✚ Para el ejercicio de las atribuciones de la Universidad, el territorio veracruzano se dividirá en cinco regiones: Xalapa; Veracruz; Orizaba-Córdoba; Coatzacoalcos-Minatitlán; y Poza Rica-Tuxpan.

Los aspectos aquí mencionados, determinan el marco de referencia para la construcción de sistemas institucionales de autoevaluación, con la finalidad de que la propia institución esté en posibilidad de mantener vigentes sus fines esenciales de creación.

Por otra parte y de acuerdo con lo expresado en capítulos previos, la evaluación -que incluye a la autoevaluación- puede dirigirse a diferentes dominios entre ellos:

- ✚ El sistema de educación de un país.
- ✚ Los diferentes subsistemas de educación de un país.
- ✚ Las Universidades como Instituciones de Educación Superior (organizaciones).
- ✚ Los niveles educativos que ofrece una IES
- ✚ Los programas educativos.
- ✚ Los centros educativos.
- ✚ Los centros de investigación.
- ✚ La enseñanza.
- ✚ La gestión administrativa.
- ✚ Los profesores.

La propuesta del modelo que se presenta en este documento, tiene como *objeto* de la evaluación a las *entidades educativas que ofrecen el nivel de posgrado en la Universidad Veracruzana*; por tal razón, la organización académico-administrativa de cada una de ellas, sirvió como base de estudio para decidir, por sus características relevantes, aquellos posgrados en los que puede implementarse el MAIP. Entre las características consideradas, se consignan las siguientes:

- ✚ Que sus funciones sean: la docencia de posgrado, la investigación y la difusión y extensión de la cultura.
- ✚ Que pueda ofertar diferentes programas de estudios de posgrado.
- ✚ Que pueda ofrecer estudios de posgrado en diferentes ubicaciones geográficas.
- ✚ Que pueda proponer estudios de posgrado en diferentes modalidades.
- ✚ Que pueda realizar simultáneamente estudios de posgrado con diferente fecha de creación.
- ✚ Que los aspirantes a ingresar al programa de posgrado presenten examen de admisión.
- ✚ Que la escala de calificaciones en el posgrado sea de cero a cien.

Las áreas en estudio que fundamentaron el alcance y dimensión que interesan al modelo se muestran en el siguiente cuadro, en el que se incluyen tanto las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, así como la administración institucional, conformada por las actividades del proceso administrativo: planeación, organización, integración, dirección y control; y dentro del control, la autoevaluación y la evaluación externa.

FUNCIONES INSTITUCIONALES	ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL
DOCENCIA	PLANEACIÓN
INVESTIGACIÓN	ORGANIZACIÓN
DIFUSIÓN	INTEGRACIÓN
EXTENSIÓN	DIRECCIÓN
	CONTROL

IV.2 Objetivos del modelo

El Modelo de Autoevaluación Institucional de Posgrado (MAIP) tiene como objetivo principal:

Ofrecer a los participantes del desarrollo académico institucional, como resultado de la autoevaluación del o de los Programas de Posgrado, información relevante acerca del funcionamiento tanto académico como administrativo de cada entidad educativa de posgrado, que les permita tomar decisiones para mejorar de manera permanente sus capacidades estructurales, y que las consolide como organismos de calidad en la formación de docentes, investigadores y profesionales de alto nivel académico, con posibilidades de contribuir al progreso integral de la sociedad.

Así, Los objetivos específicos más relevantes que se pretenden con la construcción del modelo son:

- ✚ Proporcionar una herramienta tanto cualitativa como cuantitativa, que sea útil para favorecer la autoevaluación y que se vea enriquecida por los criterios y experiencias de los participantes o actores del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Fomentar la cultura de evaluación entre los miembros de las entidades educativas de posgrado.
- ✚ Brindar la posibilidad de articular la autoevaluación con los procesos de evaluación externa, condición fundamental para dar inicio a dichos procesos.
- ✚ Fomentar y fortalecer los mecanismos de participación y colaboración que permitan lograr el compromiso de los miembros de la institución, de dar seguimiento a las acciones de mejora basadas en decisiones tomadas en consenso por los grupos de trabajo.
- ✚ Proponer una alternativa de solución para resolver el problema del tiempo de ejecución asociado con la realización de los procesos evaluatorios al soportar el modelo con el Sistema de Autoevaluación de Posgrado (SAIP) cuyas características se describirán más adelante.

IV.3 Tipo de evaluación

El modelo facilita la *autoevaluación* de programas de posgrado, soportándola en un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de personas comprometidas con el programa educativo, quienes deben realizar un análisis crítico de su propio trabajo identificando los problemas, dificultades, aciertos y logros de la organización a la que pertenecen. En síntesis, deben detectar sus fortalezas y debilidades, proponiendo las medidas correctivas que a su juicio procedan y con las que se comprometen a actuar para garantizar el proceso permanente de mejoramiento.

IV.4 Participantes (Clientes o audiencia y evaluadores)

Los usuarios, también llamados en la terminología educativa *clientes o audiencia*, son los responsables de tomar las decisiones que permitan elevar el nivel de calidad de la entidad de posgrado que se autoevalúa. En este caso en particular, los integrantes de la Honorable Junta Académica de la dependencia académica en estudio, constituyen el grupo o grupos responsables de llevar a cabo el proceso de autoevaluación, los cuales presentarán los resultados de la misma y por consiguiente, quienes deben proponer alternativas y dar seguimiento a las acciones requeridas para el mejoramiento continuo de la entidad.

La propuesta considera la formación del grupo de trabajo (coordinadores de la autoevaluación) denominado Comisión de Autoevaluación, la cual se constituye de entre tres y cinco integrantes del organismo quienes son los responsables de llevar a cabo las acciones necesarias para la operación del modelo. Es conveniente que estas personas sean reconocidas por su objetividad, ética y compromiso en la realización de su trabajo y además por ser conocedoras del medio y contar con experiencia en procesos de evaluación de cualquier tipo.

Por otra parte, además de los evaluadores y de los clientes, el modelo debe contar con una persona responsable del manejo del SAIP, cuya función será la de operador del sistema y quien debe mantener al día la información del mismo a fin de que los datos que alimenten el proceso de autoevaluación se encuentren siempre actualizados.

IV.5 Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes

La propuesta, se apoya en las características analizadas previamente a la construcción del modelo, y define un marco conceptual concreto en el que se incorporan los siguientes elementos:

- a) La autoevaluación se considera como la búsqueda del conocimiento profundo y realista de la situación que guarda la institución.
- b) Este conocimiento para ser confiable y veraz, debe basarse en un análisis sistemático y permanente de dicha realidad.
- c) El conocimiento de la realidad incluye los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado.

- d) La autoevaluación es un acto profesional con intención de mejora.
- e) El desarrollo del proceso se basa en la disposición al trabajo en equipo de los integrantes de la entidad académica de posgrado

IV.6 Principios del modelo

Por lo antes mencionado, los principios que norman el modelo son:

1. Evaluación consensual, cualitativa y cuantitativa, asumida y desarrollada congruentemente por los integrantes de la institución educativa.
2. Orientada al conocimiento de la realidad para su transformación.
3. Metodología formal, conforme a una estrategia general de acción académica.
4. Valoración permanente de la institución como un todo organizado.
5. Criterios de valoración definidos por los propios actores de la entidad académica, sustentados en principios e indicadores del sistema educativo nacional.
6. Valoración orientada con un sentido integral.
7. Estudio basado en la evaluación diagnóstica.
8. Operación general de los procesos evaluativos mediante la formalización de un comité nombrado por los propios actores de la entidad educativa.
9. Sustentado en un sistema de información automatizado que simplifique y agilice el proceso.
10. Actuación de participantes con compromiso y ética profesional.

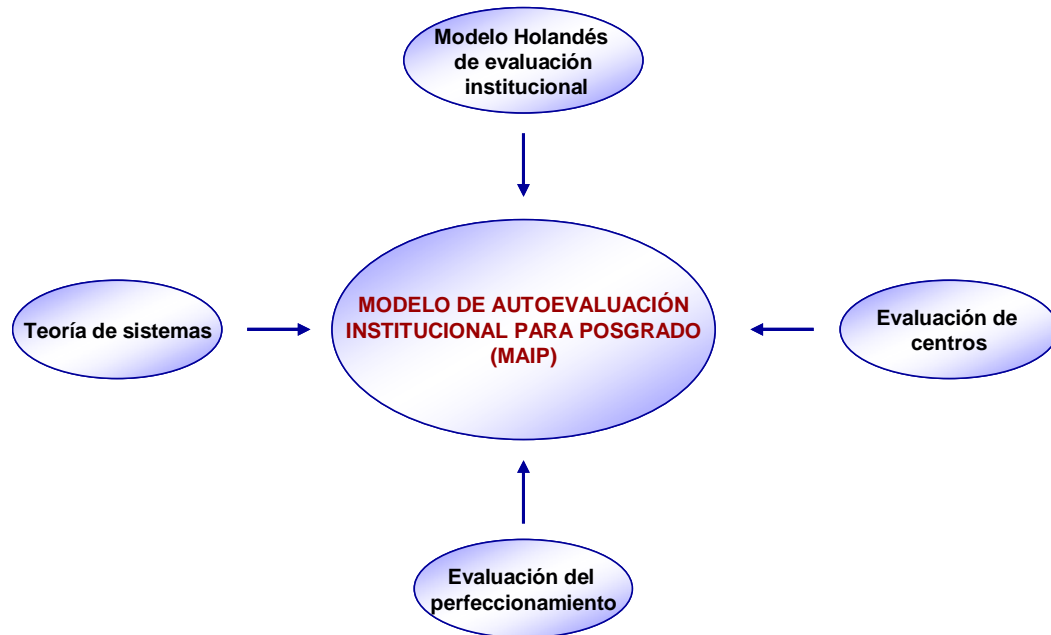
IV.7 Corrientes teóricas que lo fundamentan

Los modelos se sustentan en corrientes o vertientes teóricas que posibilitan su construcción, y ofrecen al investigador experiencias y fundamentos con los cuales pueda sostener su propuesta metodológica y orientación conceptual.

En el capítulo tres y cuatro de esta tesis se describieron algunos modelos de evaluación educativa, cuyas conceptualizaciones han dado sentido al modelo presentado en este trabajo. En la Figura 28, se pueden apreciar las principales corrientes teóricas que fundamentan el modelo de autoevaluación.

1. La evaluación del perfeccionamiento de Stufflebeam lo sustenta tanto en el enfoque hacia el perfeccionamiento como la consideración del modelo CIPP (Contexto-Input-Process-Product).
2. La teoría de sistemas cuyo fundamento se traslada a la consideración de que una institución educativa es un sistema en el que existe un conjunto de elementos que interactúan entre sí con un propósito determinado.
3. El modelo Holandés de evaluación institucional cuya corriente señala como precedente fundamental para la acreditación de programas educativos a los procesos autoevaluatorios.
4. La evaluación de centros educativos en la que no sólo se evalúa al centro de manera integral sino también la creación e integración de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de los mismos y particularmente la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación impartida.

Figura 28. Corrientes teóricas que influyen en el MAIP



Fuente: elaboración propia

IV.8 Descripción del MAIP

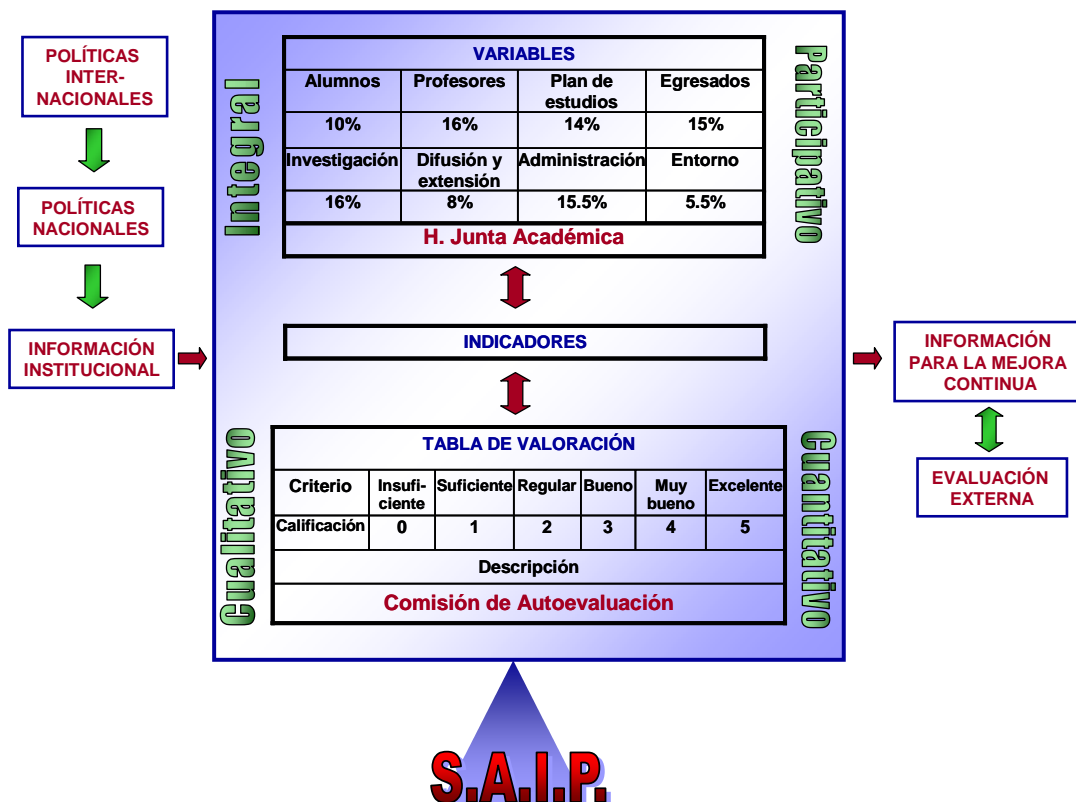
La figura 29, muestra el esquema general del Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (M.A.I.P.) propuesto en este trabajo. Como se puede observar, se integra de tres partes influidas por el esquema de sistemas: entrada-proceso-salida.

Del lado izquierdo de la figura, se tienen las políticas internacionales, nacionales e institucionales impactando al modelo como componentes de entrada ya que como se ha mencionado con anterioridad, han sido considerados para el diseño de la parte central de la figura, en la que se presentan los elementos más significativos del modelo y por último, del lado derecho, se encuentra la tercera parte del mismo, que constituye la información generada con el objetivo de lograr el mejoramiento continuo institucional y que prepara al organismo con antelación para los procesos de evaluación externa.

Debido a la importancia que reviste la parte central del modelo, en los párrafos siguientes se describe con mayor especificidad.

Figura 29

Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP)



Fuente: elaboración propia

El modelo se desarrolló y probó en una institución académica de la Universidad Veracruzana que ofrece estudios de posgrado llamada Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA). Los Principales participantes en su desarrollo fueron dos grupos de trabajo integrados por especialistas conocedores del funcionamiento de programas de posgrado a los que se denominaron: Grupo de Expertos y; Comisión de Autoevaluación.

De acuerdo con la opinión del Grupo de Expertos, fueron ocho las dimensiones que deberían ser consideradas para la autoevaluación de los Programas de Posgrado. Dependiendo de su importancia, se describieron y ponderaron de la siguiente manera:

- 1) **ALUMNOS (10%):** Aspectos atribuibles directamente al estudiante y que lo diferencien de otros alumnos de posgrado. Los atributos o indicadores establecidos son: *Procedencia, Admisión, Reconocimientos, Experiencia y Desempeño.*
- 2) **PROFESORES (16%):** Producción académica y características individuales de la formación profesional de los profesores. Se integra de los siguientes indicadores: *Experiencia, Colaboración, Productividad académica; Dedicación, Reconocimientos, Publicaciones, Grado académico y Formación.*

- 3) PLAN DE ESTUDIOS (14%): Características propias del currículo del programa de posgrado que permitan identificar su calidad o nivel de excelencia. Se integra de los siguientes indicadores: *Fundamentación; Programas; Estrategias; Actualización; Reglamentación; Plan de operación; Recursos y Evaluación.*
- 4) EGRESADOS (15%): Impacto social del egresado con relación a su ámbito y es atribuido a su formación académica de posgrado. Se integra de los siguientes indicadores: *Desempeño, Permanencia, Eficiencia terminal, Reconocimientos y Perfil.*
- 5) INVESTIGACIÓN (16%): Productos del trabajo de investigación que incidan en el desempeño y el desarrollo institucional, así como en la influencia en su entorno. Sus indicadores son: *Líneas de investigación; Proyectos, Financiamiento, Colaboración, Productos, Plan de operación; Recursos y Reglamentación.*
- 6) DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN (8%): Actividades realizadas para dar a conocer los resultados del trabajo académico y de investigación, así como acciones de vinculación con los sectores sociales de su entorno. Se integra de los siguientes indicadores: *Relaciones, Apoyos sociales, Intercambios, Medios de difusión y Plan de operación.*
- 7) ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN (15.5%): Elementos del proceso administrativo inherentes al establecimiento de un clima organizacional acorde con la excelencia de una institución de investigación y estudios superiores. Sus indicadores son: *Planeación, organización, integración, dirección, control y Recursos.*
- 8) ENTORNO INSTITUCIONAL (5.5%): Imagen y prestigio institucional derivado de las acciones de la entidad y de la presencia profesional y social de los egresados del programa. Se integra de los siguientes indicadores: *Seguimiento de egresados y Prestigio.*

Posteriormente a la definición y ponderación de las dimensiones del modelo, la Comisión de Autoevaluación, procedió a la definición de los indicadores que serían considerados para la valoración de cada dimensión. Se entiende como indicador aquel aspecto observable que aporta información confiable y esencial del objeto de la evaluación. Merece la pena dedicar el tiempo necesario para reflexionar y definir con claridad los indicadores, antes de proceder a las tareas de recolección de datos (López, 2002, p.31).

En este documento, los indicadores que se proponen tienen la finalidad de facilitar el diagnóstico de la situación y el comportamiento de cada programa educativo en un momento determinado, ofreciendo información relevante a los actores del sistema educativo que les permita sugerir y emprender acciones de mejora continua y orientar la toma de decisiones para la operación del mismo. Específicamente se pretende: a) desarrollar estrategias, dimensiones, indicadores e instrumentos para generar información acerca de la situación de la institución; b) recabar información pertinente que permita conocer y evaluar las condiciones del

desarrollo institucional alcanzado, y c) a partir de la información producida, proponer alternativas para el mejoramiento institucional.

A continuación se describe cada uno de los indicadores que conforman las dimensiones del modelo:

DIMENSIÓN: ALUMNOS

- ✚ *Procedencia*: ámbito y calidad de la universidad de procedencia del estudiante de acuerdo con organismos acreditadores oficiales.
- ✚ *Admisión*: calificación promedio obtenida por el alumno: del nivel de licenciatura y de la calificación obtenida en sus pruebas de admisión.
- ✚ *Reconocimientos*: el estudiante de posgrado cuenta con: becas, ponencias, publicaciones, intercambios o distinciones obtenidos antes del ingreso al programa y durante su estancia en el mismo.
- ✚ *Experiencia*: años de experiencia laboral en el momento de la evaluación.
- ✚ *Desempeño*: promedio de calificaciones obtenido por el estudiante del posgrado hasta el momento en el que se realiza la evaluación.

DIMENSIÓN: PROFESORES

- ✚ *Experiencia*: años de experiencia en puestos administrativos, docentes o de investigación.
- ✚ *Colaboración*: el profesor realiza su trabajo como parte de cuerpos académicos².
- ✚ *Productividad académica*: niveles logrados en el Programa de Estímulos a la Productividad Académica de la Universidad Veracruzana.
- ✚ *Dedicación*: tiempo de dedicación a la institución por el académico.
- ✚ *Reconocimientos*: reconocimientos obtenidos de carácter regional, estatal o internacional.
- ✚ *Publicaciones*: productos del trabajo de académico y/o de investigación publicados.
- ✚ *Grado académico*: nivel de escolaridad que posee la planta docente.
- ✚ *Formación*: el profesor realiza cursos de actualización o mejoramiento de manera permanente.

DIMENSIÓN: PLAN DE ESTUDIOS

- ✚ *Fundamentación*: existencia en un documento formal del Plan de Estudios aprobado por las instancias universitarias correspondientes que incluye: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación.
- ✚ *Programas*: los programas de estudios están estructurados detalladamente y son congruentes con los objetivos.

² Los cuerpos académicos (CA) son grupos de académicos universitarios (docentes, ejecutantes, artistas, investigadores, extensionistas) que, dependiendo de su forma de contratación participan como base o colaboradores, compartiendo una o varias líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas.

- ✚ *Estrategias*: el Plan de Estudios especifica estrategias de apoyo a la formación profesional y de investigación del estudiante.
- ✚ *Actualización*: tiempo que tarda en revisarse el plan de estudios del programa.
- ✚ *Reglamentación*: existencia de reglamentos internos para el programa educativo actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.
- ✚ *Plan de operación*: existe un plan de operación congruente con los objetivos institucionales el cual norma el funcionamiento del programa educativo.
- ✚ *Recursos*: infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de posgrado.
- ✚ *Evaluación*: existencia de estrategias para la autoevaluación institucional y evaluación externa

DIMENSIÓN: EGRESADOS

- ✚ *Desempeño*: promedio de calificaciones obtenido durante su estancia en el programa de posgrado.
- ✚ *Permanencia*: tiempo que permanece en el programa de posgrado (desde la fecha de ingreso hasta la de titulación).
- ✚ *Eficiencia terminal*: proporción del número de alumnos titulados entre el total de inscritos en la cohorte generacional.
- ✚ *Reconocimientos*: como resultado de sus estudios en el posgrado el egresado: ha realizado publicaciones, ha participado en eventos como ponente o ha recibido premios y/o reconocimientos.
- ✚ *Perfil*: concordancia entre los estudios de posgrado realizados y sus funciones profesionales.

DIMENSIÓN: INVESTIGACIÓN

- ✚ *Líneas de investigación*: acordes con las necesidades del entorno y de los programas de posgrado que ofrece la institución, registradas y con objetivos claros.
- ✚ *Proyectos*: proyectos de investigación existentes registrados en Líneas de investigación.
- ✚ *Financiamiento*: tipo de financiamiento de los proyectos de investigación registrados.
- ✚ *Colaboración*: Participación de estudiantes en proyectos de investigación.
- ✚ *Productos*: resultados del trabajo de investigación asociado con proyectos de una línea de investigación existente.
- ✚ *Plan de operación*: existencia de un plan de trabajo para el área de investigaciones congruente con el Plan de Desarrollo Institucional.
- ✚ *Recursos*: infraestructura física, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de investigaciones de la institución.
- ✚ *Reglamentación*: existencia de reglamentos internos para el área de investigaciones actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.

DIMENSIÓN: DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN

- ✚ *Relaciones*: se mantienen convenios formalizados con Instituciones de Educación Superior para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico intrainstitucionales o interinstitucionales.
- ✚ *Apoyos sociales*: se ofrecen permanentemente asesorías y trabajos de investigación a los sectores políticos, económicos y sociales del entorno.
- ✚ *Intercambios*: profesores que proceden de instituciones reconocidas y participan en el programa de posgrado bajo convenios de colaboración y profesores del programa en intercambio con otras instituciones.
- ✚ *Medios de difusión*: existencia de mecanismos que permitan la difusión del trabajo académico y de investigación.
- ✚ *Plan de operación*: existencia de un plan de trabajo para el área de difusión y extensión congruente con el Plan de Desarrollo Institucional.

DIMENSIÓN: ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

- ✚ *Planeación*: existencia del plan de desarrollo institucional que marca la dirección futura del organismo, integrado con planes y programas, tiempos y responsables de su ejecución bajo normas de seguimiento y evaluación.
- ✚ *Organización*: definición clara de las funciones y responsabilidades de cada unidad organizativa que conforma la institución, soportada con documentos formales como: manuales administrativos y reglamentos.
- ✚ *Integración*: se evaluará la existencia de las acciones necesarias para lograr la cohesión de los grupos para el logro de objetivos, actividades para la mejora del recurso humano, órganos colegiados de apoyo, programas institucionales de capacitación.
- ✚ *Dirección*: Existe liderazgo participativo y proactivo como guía para el desempeño y logro de objetivos, el personal participa en las decisiones, la comunicación fluye hacia abajo y hacia arriba.
- ✚ *Control*: existen estrategias de evaluación y seguimiento de los trabajos planeados así como de sus resultados los cuales son conocidos por los integrantes del organismo y permiten retroalimentar la mejora del desarrollo institucional.
- ✚ *Recursos*: infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el trabajo administrativo.

DIMENSIÓN: ENTORNO

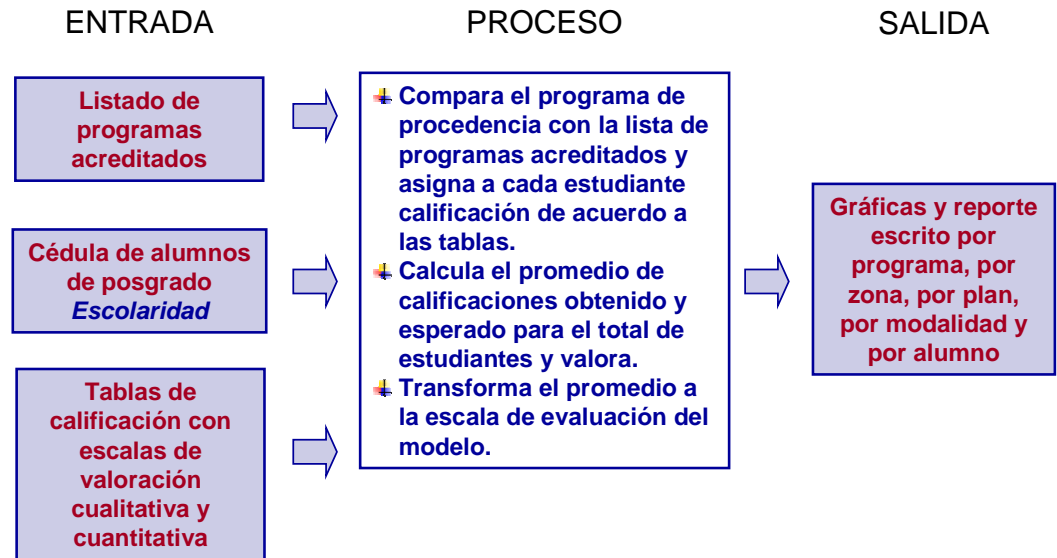
- ✚ *Seguimiento de egresados*: considera un programa institucional que mantiene contacto con los egresados para conocer su desarrollo posterior a la realización del posgrado.
- ✚ *Prestigio*: opinión de los actores sociales del entorno acerca de los resultados institucionales.

IV.9 Diseño del SAIP

A continuación, se describen gráficamente los diagramas de proceso para cada indicador y para la dimensión *Alumnos* diseñados para el Sistema de Autoevaluación Institucional de Posgrado (SAIP), soporte del Modelo de Autoevaluación.

Figura 30. Diagrama del proceso de Procedencia

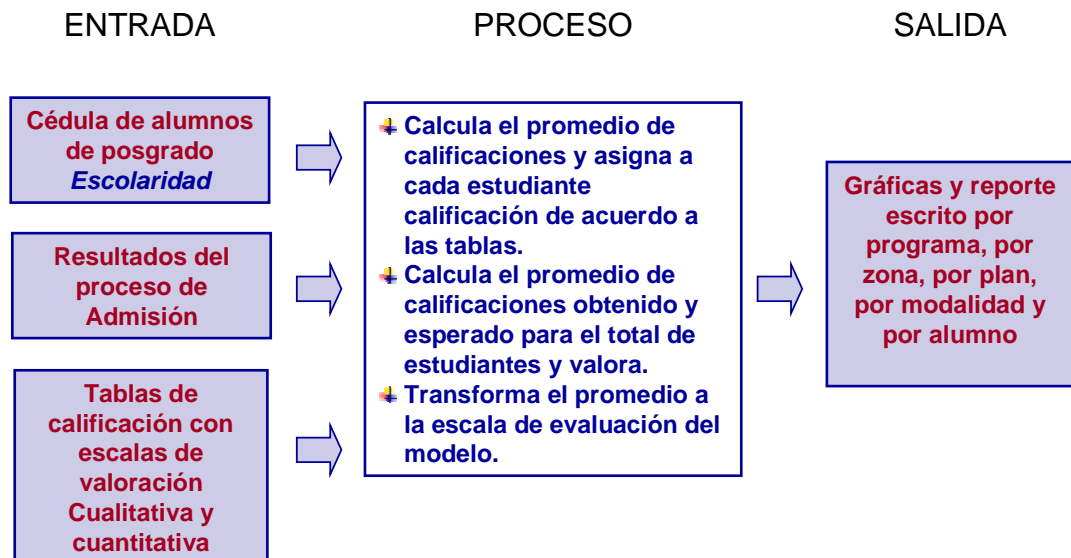
Ámbito y calidad de la universidad de procedencia del estudiante de acuerdo con organismos acreditadores oficiales.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 31. Diagrama del proceso de Admisión

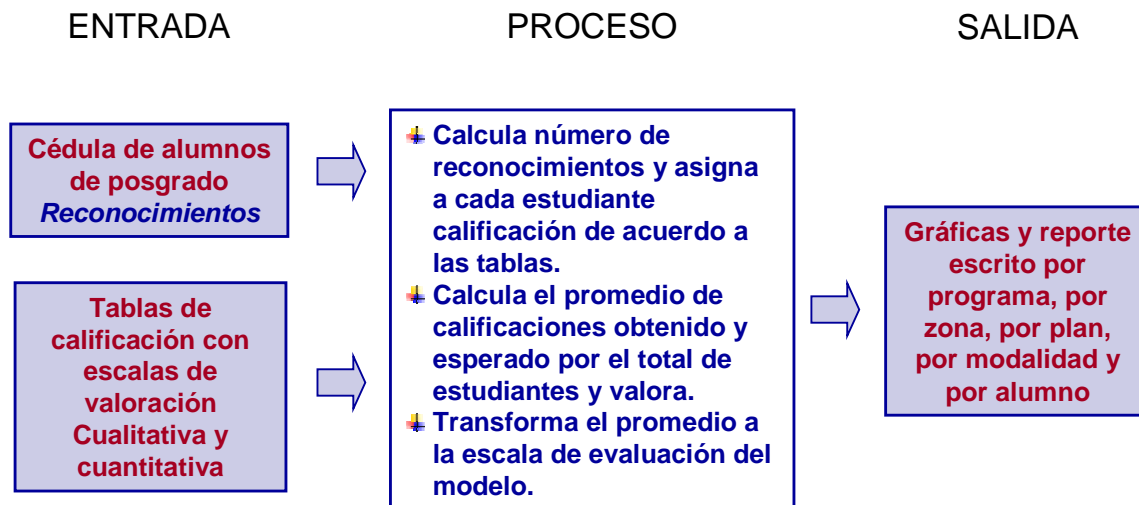
Calificación promedio obtenida por el alumno: del nivel de licenciatura y de la calificación obtenida en sus pruebas de admisión.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 32. Diagrama del proceso de Reconocimientos

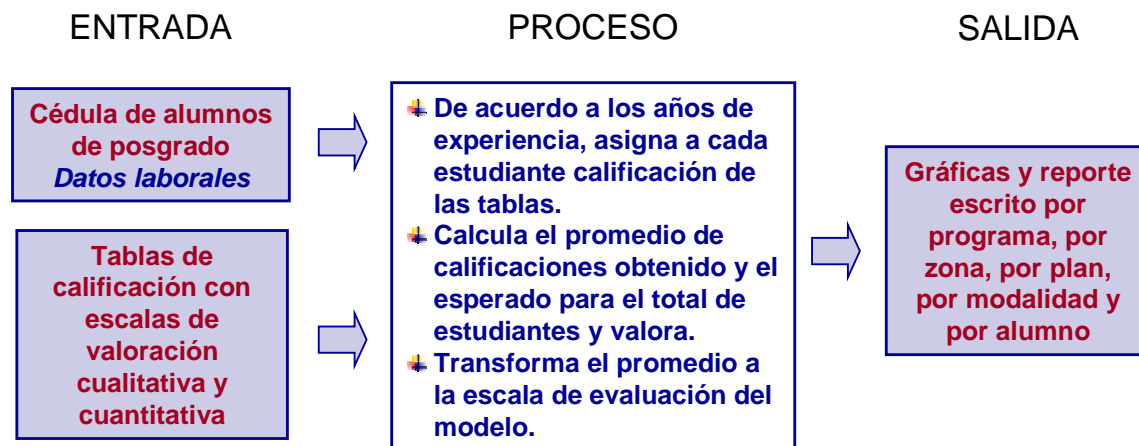
El estudiante de posgrado cuenta con: becas, ponencias, publicaciones, intercambios o distinciones obtenidos antes del ingreso al programa y durante su estancia en el mismo.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 33. Diagrama del proceso de Experiencia

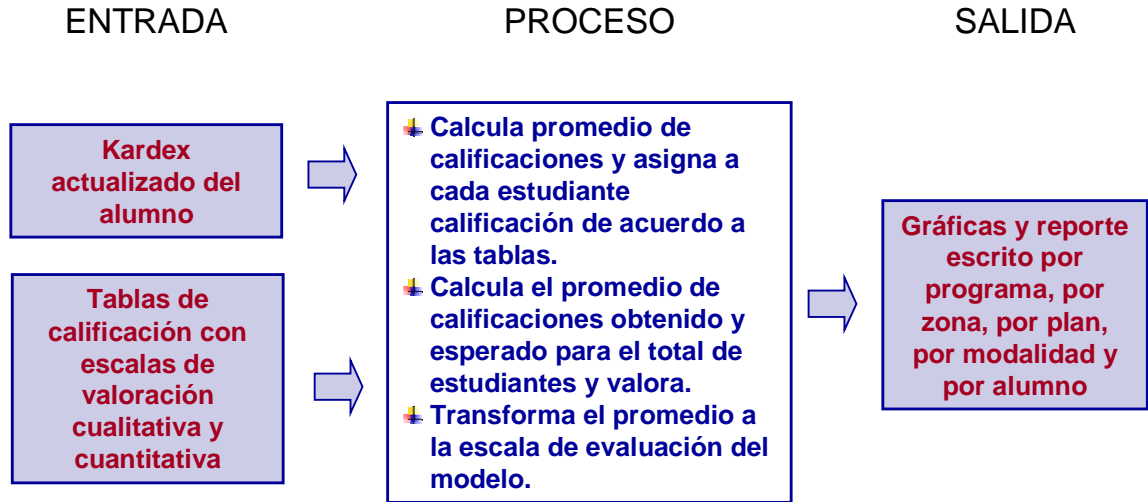
Años de experiencia laboral en el momento de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 34. Diagrama del proceso de Desempeño

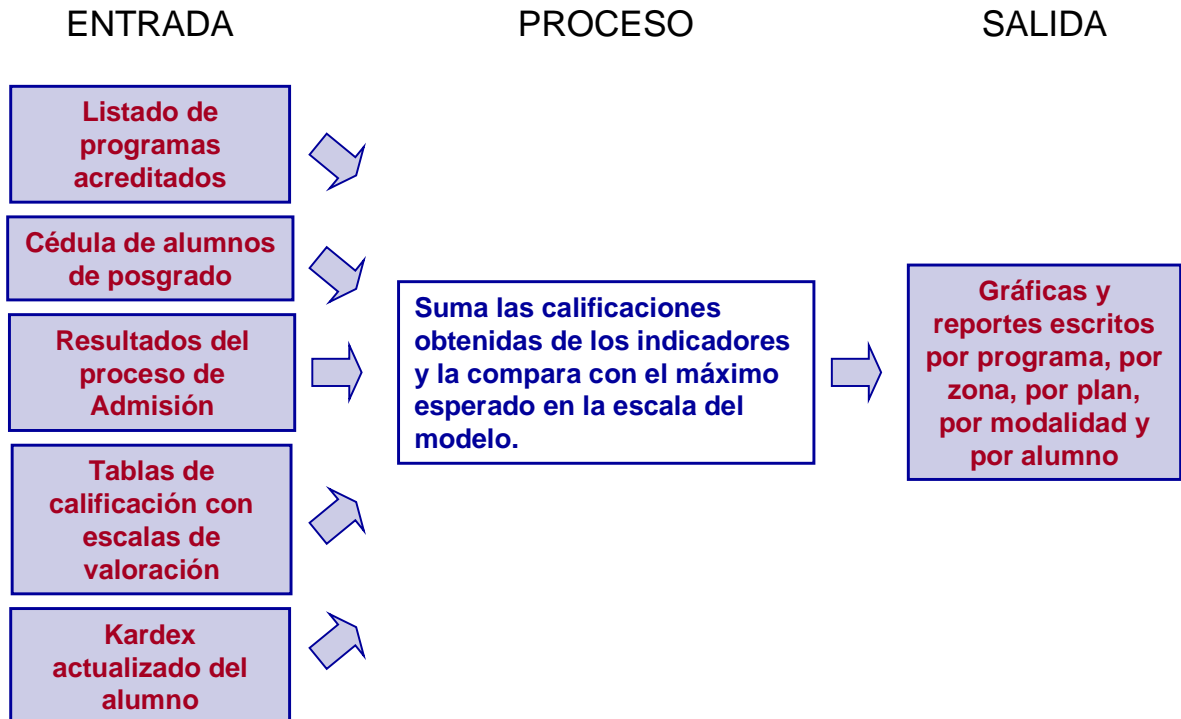
Promedio de calificaciones obtenido por el estudiante del posgrado hasta el momento en el que se realiza la evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

En general el diagrama para la dimensión *Alumnos* sería el siguiente:

Figura 35. Proceso de la Dimensión Alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Políticas del módulo de la dimensión *Alumnos* para el SAIP:

- ✚ Los alumnos del primer ciclo escolar deberán requisitar la Cédula de alumnos de posgrado al inscribirse.
- ✚ Los datos de la Cédula de alumnos de posgrado a partir de la implementación del S.A.I.P. se actualizará al inicio de cada semestre durante el período de inscripciones.
- ✚ El S.A.I.P. generará los datos registrados en el semestre anterior para que sean actualizados por el alumno al inscribirse.
- ✚ El listado de los programas de estudio registrados en el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) de SEP-CONACYT será empleada en la evaluación de la universidad de procedencia de los nuevos alumnos.
- ✚ El responsable del S.A.I.P. podrá acceder al kardex de los alumnos de posgrado.

IV.10 Informes/utilización de resultados

El operador del sistema procesará los reportes necesarios para la autoevaluación y los entregará a la Comisión, cuyos participantes integrarán el reporte de autoevaluación y presentarán a la Honorable Junta Académica, los resultados obtenidos.

En el seno de la Honorable Junta Académica, se analizará el informe con una actitud: autocrítica, ética y objetiva. Se harán las propuestas pertinentes para llevar a cabo las actividades de la entidad de posgrado que permitan realizar los ajustes o reorientaciones necesarias tanto a sus planes docentes, como a su estructura académico-administrativa de una manera integral siempre con la visión del mejoramiento institucional.

Así mismo, se propone que la Comisión sea también la responsable del seguimiento de los acuerdos tomados por el grupo y además, retroalimente el modelo con las modificaciones necesarias que permitan mantenerlo actualizado y acorde con las necesidades establecidas por los actores del proceso educativo.

IV.11 Requerimientos y limitaciones del Modelo

Es necesario señalar la importancia que tiene el interés y la participación de la Dirección de la institución educativa de posgrado ya que este tipo de actividades evaluatorias necesitan de un líder proactivo que apoye las tareas necesarias que se requieren llevar a cabo por parte de los integrantes de la Comisión de Autoevaluación, y dé oportunidad de obtener y controlar la información en el Sistema automatizado.

Así mismo, se requiere que los integrantes de la Honorable Junta Académica tengan el interés manifiesto de mejorar tanto personal como institucionalmente;

disposición para el trabajo participativo y en equipo y; responsabilidad y compromiso con los acuerdos tomados por el grupo.

No está de más recordar que los miembros de la Comisión de Autoevaluación, deben de ser personas reconocidas por comprometerse con el trabajo, así como por su objetividad y ética en la realización del mismo. Además, deberán de ser conocedoras y contar con experiencia en procesos de evaluación de cualquier tipo. Esto es importante destacarlo debido a que diseñar la evaluación, con rigor, eficacia y sencillez depende de la reflexión, el sentido común y la profesionalidad de quien lo realice (López, 2002, p.59).

Con relación a la aplicación del Modelo en el programa educativo citado, se encontraron las siguientes fortalezas las cuales favorecieron su desarrollo:

1. Actitud positiva de los involucrados en el proceso.
2. Interés de autoridades universitarias para el diseño y aplicación del Modelo.
3. Existencia de la información.

Sin embargo, es conveniente señalar las debilidades o problemas más significativos que se presentaron como limitantes durante esta fase del trabajo:

1. La información se encontraba dispersa.
2. La información estaba incompleta.
3. En algunos casos la información no estaba actualizada.
4. El llenado de las cédulas requirió de atención y tiempo.
5. El tiempo de desarrollo del SAIP debido al requerimiento de personal especializado en la programación requirió de más tiempo del planeado.
6. El requerimiento de personal especializado en la programación para el desarrollo del SAIP.
7. En el programa de posgrado en el que se aplicó, los integrantes (principalmente directivos) no contaban con la cultura de autoevaluación requerida a pesar de la actitud favorable.

Con base en la prueba realizada, la Comisión de Autoevaluación, sugirieron los siguientes ajustes que fueron realizados posteriormente al proceso de aplicación:

1. A la descripción de los criterios para algunos indicadores en las tablas en el momento del desarrollo del SAIP.
2. A las cédulas de recopilación en su diseño.
3. A las fuentes de información.
4. A la conceptualización de los indicadores del modelo.
5. Ajustes al SAIP

Con relación al SAIP, no debe olvidarse que en un sistema automatizado si *basura entra basura sale*, de aquí la importancia que tienen dos aspectos relacio-

nados con el mismo: 1) la validación de los datos que ingresan en el sistema y 2) la actualización permanente de los mismos.

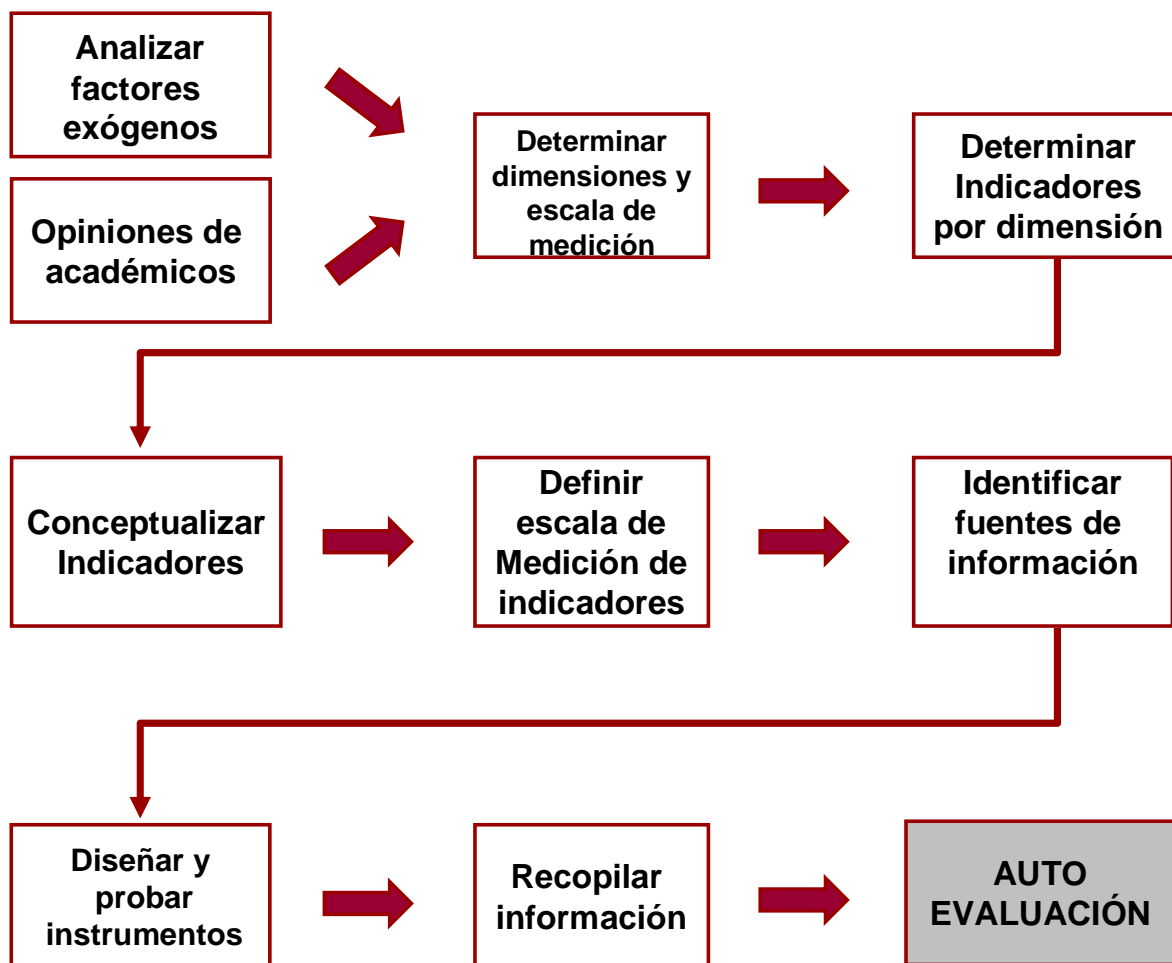
También, se requiere del establecimiento de políticas formales para el manejo del SAIP, mismas que deberán ser conocidas por los integrantes de la entidad.

IV.12 Metaevaluación

Es recomendable que al concluir cada proceso autoevaluatorio, se retroalimente el sistema para realizar los ajustes y/o modificaciones pertinentes o necesarias a fin de mantenerlo permanentemente actualizado. Así mismo, habrá de actualizarse el MAIP con base en las observaciones efectuadas. Para llevar a cabo esta función debe existir compromiso y participación de los integrantes de la institución. Se sugiere la coordinación de la misma por parte de la Comisión.

Para terminar, en la siguiente figura se muestra gráficamente el procedimiento metodológico que se siguió de manera general para llegar a la autoevaluación.

Figura 36. Procedimiento metodológico general del MAIP



Fuente: elaboración propia

V. Conclusiones

Cuando cada una de las IES en México tomaron la decisión de realizar sus procesos de autoevaluación, también optaron por establecer su propia metodología de acuerdo con las características académico-administrativas que los identificaran como organismo social ya que cada institución de educación superior requiere para fomentar la calidad, de una estrategia particular adecuada a las condiciones internas, congruente con el sistema general y su entorno regional inmediato.

La calidad de la educación no es una cualidad que pueda separarse de otros aspectos de las instituciones o centros educativos. Más bien, constituye el reflejo y producto de la variedad de componentes y características que definen a cada institución en particular. Sin embargo, además del diseño de planes, su organización, desarrollo y evaluación, se requiere promover una cultura participativa de la autoevaluación que lleve a diferenciar la calidad de lo que se hace, diferenciar la trascendencia de las decisiones adoptadas y a jerarquizar los valores que se incorporan en todos los procesos. Ello permitiría garantizar un paulatino pero constante mejoramiento de la calidad en cada institución de educación superior del sistema.

El desarrollo de cualquier sistema y en especial el de una institución de educación superior, debe ser entendido como un proceso racional hacia formas de organización y de operación, que permitan mayor eficacia en el cumplimiento de sus funciones y mayor eficiencia en el uso de recursos.

La Universidad Veracruzana en sus posgrados, requería (dado que no existía hasta el momento de realización de este trabajo) para apoyar su desarrollo, del diseño de su propio modelo de autoevaluación que le permitiera responder con mayor facilidad a la corriente actual de acreditación de sus programas educativos, de aquí también, la importancia de este trabajo doctoral.

De acuerdo con Garduño (1999, p.6-7), la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la educación, es aquella que tiene como propósito determinar su relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad:

- ✚ La *relevancia*, destaca el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos, es decir, la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales.
- ✚ La *eficacia* se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender.
- ✚ La *efectividad* o validez educativa, es el grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen al logro de los resultados y productos. Establece una relación entre procesos, resultados y productos.
- ✚ La *congruencia* se refiere a la correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos.
- ✚ La *eficiencia*, por último, cumple con un propósito doble: por un lado, está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

Estas cinco dimensiones de la calidad, han sido tomadas en cuenta en el diseño y construcción del Modelo de Autoevaluación Institucional de Posgrado.

Cabe mencionar, que para la autora del modelo que se propone, la autoevaluación institucional es:

- ✚ Un instrumento para conocer la situación real de la entidad de posgrado (diagnóstico)
- ✚ Un proceso que genera información para la mejora de la unidad evaluada.
- ✚ Un instrumento de rendición de cuentas.
- ✚ Un proceso de participación de la comunidad.
- ✚ El inicio de una cultura de evaluación de la comunidad universitaria.

Y no es:

- ✚ Un mecanismo de vigilancia ni de censura.
- ✚ Una puesta al día de los controles del organismo para la sanción o castigo.
- ✚ Un mecanismo para generar “rankings” entre institutos o dependencias académicas.
- ✚ Una imposición institucional

La autoevaluación, por tanto, debe ser considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas e institucionales, que permita apreciar la calidad, conforme al sentido y orientación de los procesos y resultados institucionales, así como sus grados de eficiencia y eficacia.

Es necesario remarcar que un sistema automatizado como el SAIP que sirva de soporte para la realización de los procesos de autoevaluación en una institución de posgrado, requiere:

- ✚ Acompañarse de políticas administrativas que permitan mantener actualizada la información de cada una de las dimensiones a evaluar.
- ✚ Que los integrantes de la entidad tengan conocimiento de que el sistema automatizado únicamente generará información cuyo análisis será responsabilidad de los involucrados en el proceso de autoevaluación, así como las decisiones tomadas para la mejora de las actividades institucionales y su seguimiento.
- ✚ Que se evalúen permanentemente los resultados del sistema a fin de realizar los ajustes necesarios de acuerdo con las opiniones de los actores del proceso educativo y evaluativo.
- ✚ Que en la estructura del sistema (SAIP), los datos que se manejan podrían generar información para evaluaciones externas, sin embargo, considerando que no es su objetivo, habría que desarrollar un apartado especial para ello.

Para terminar es necesario señalar que el MAIP se puso a prueba metodológicamente y por consenso de expertos mediante la investigación-acción y que considera:

- ✚ Factores exógenos.
- ✚ Valoración integral, cualitativa y cuantitativa.
- ✚ El criterio de los participantes en el proceso educativo.
- ✚ La búsqueda de estándares de excelencia en los elementos que lo conforman.
- ✚ Una relación específica con el Sistema de Autoevaluación Institucional de Posgrado (SAIP) que facilita y agiliza el proceso de autoevaluación permanente.
- ✚ La información que genera fundamenta la toma de decisiones para la mejora del programa educativo a través del trabajo colaborativo.
- ✚ Favorece el seguimiento a las acciones de mejora.
- ✚ Es flexible de acuerdo con la información disponible.
- ✚ Fomenta la cultura de evaluación y de autoevaluación institucional.
- ✚ Brinda la posibilidad de articular la autoevaluación con los procesos de evaluación externa (acreditación).

El diseño de un Modelo de Autoevaluación en Instituciones de Educación Superior conlleva a una actitud positiva sobre el ejercicio de la retroalimentación acerca del quehacer educativo, así como a la reflexión colaborativa de los actores de los Programas Educativos con relación a las dimensiones e indicadores que lo conforman y cuya determinación es solamente el inicio del proceso cuya realización y seguimiento debe generar información relevante y oportuna que propicie la toma de decisiones en consenso. El trabajo no es fácil, ya que la evaluación es una cultura que en nuestro medio aún no ha sido asumida con la responsabilidad que corresponde, generando temores e incertidumbre acerca de los resultados obtenidos, en este caso en particular los que se orientan a los Programas de Posgrado.

Conclusiones generales

Los tiempos presentes son cada vez más difíciles para toda organización, debido al permanente proceso de cambio y de competitividad global que experimenta el mundo; cambio y competitividad que representan el reto supremo de los países y las organizaciones contemporáneas para mantenerse vigentes y con capacidad de respuesta, retos de los que las instituciones educativas no pueden sustraerse teniendo que asumir la magna responsabilidad social que les corresponde de contribuir al crecimiento y desarrollo de los países, logrando mayor eficiencia y brindando mejores servicios educativos de calidad. Así, hoy más que nunca, parece existir un consenso respecto de la urgente necesidad de que las organizaciones educativas funcionen con calidad, eficacia y eficiencia, incorporando a sus activos nuevas y más agresivas estrategias para adaptarse a lo único que sucederá con certeza: el cambio.

Las estrategias, como parte esencial de los procesos de planeación educativa (o de otra índole), por lo tanto, deben conducir de manera coherente a la consecución de objetivos y metas predeterminadas, respaldadas en sistemas de administración, evaluación y control eficientes, modernos, consistentes y adaptables a las cambiantes circunstancias del entorno, estatal, nacional e internacional.

En ese sentido, la evaluación debe verse como una forma permanente de control de calidad, que permite acentuar la intención de mejorar y perfeccionar el servicio educativo que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, y no como un sistema de premios y castigos que se interese sólo en comprobar el funcionamiento de la institución, calificándola únicamente para encontrar culpables y evidenciarlos, o para destacar las deficiencias sin que exista el propósito o sentido real de corregir y resolver los problemas o causas que las generan.

Respecto a la evaluación, deben destacarse algunas de sus características esenciales para efectuarla consistentemente; ésta debe ser útil, es decir, que los resultados del proceso evaluatorio sirvan para los intereses de la institución y para las personas involucradas; también debe ser factible de llevarse a cabo implicando con ello, la posibilidad de realización sin grandes limitantes o complicaciones; debe generar información precisa y clara; debe realizarse en el momento adecuado (oportuna) que permita decidir para mejorar. También es de suma importancia para que la evaluación sea efectiva, la honestidad de los involucrados tanto para el desarrollo del proceso como para el manejo de la información, debiendo prevalecer en todo momento la ética profesional de los mismos.

Debe considerarse que la sola acción evaluatoria no asegura la eficacia del sistema o programa educativo; tras de esta acción, debe haber un cambio cultural tendiente a arraigar la idea del mejoramiento continuo, de la transformación de los métodos de enseñanza, y sobre todo, del entendimiento y compromiso que debe haber en todos los niveles del sistema educativo nacional, de participar activa y coherentemente en los procesos de cambio y transformación.

Con base a las premisas anteriores, se debe recordar que este trabajo de investigación nació del interés de contribuir a mejorar los modelos de enseñanza que hoy en día prevalecen, y ofrecer a los participantes de los programas educativos (PE), particularmente del nivel de posgrado en las Instituciones de Educación Superior, una alternativa de análisis y reflexión que les proporcione información pertinente respecto a la situación que prevalece en su entidad y les permita incorporarse a los procesos de mejora continua. Por ello debe destacarse que una de las claves para un posible éxito de la acción evaluadora radica en la exploración intensiva y extensiva de la información acerca de la institución y del o de los programas de posgrado a evaluar, así como en el conocimiento profundo por parte de los actores del proceso evaluativo, ya que la ventaja comparativa no está en la información que poseen, sino en su capacidad para hacer uso de forma rápida y adecuada de la misma. Joan (2001) señala en este sentido que sólo las organizaciones potentes, bien estructuradas, con madurez en su conocimiento y con capacidad tecnológica, estratégica e instrumental, están realmente capacitadas para el uso exhaustivo y eficiente de la información.

El trabajo realizado, también obedeció a la convicción de la autora de que las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente las que ofrecen estudios de posgrado, tienen el compromiso y la obligación de formar y desarrollar egresados con elevados niveles de calidad, capacidad y eficiencia, para que puedan cubrir las necesidades del mercado de trabajo que les corresponda atender y que, asimismo, sean capaces de generar y participar activamente en los procesos de cambio requeridos por el entorno social. Para que puedan cumplirse tales compromisos y obligaciones, las instituciones educativas deben desarrollar a su vez, la capacidad de autocritica y autoevaluación que habrá de permitirles realizar los ajustes o reorientaciones necesarias tanto a sus planes docentes, como a su estructura académico-administrativa de una manera integral.

En opinión de la autora, los participantes en el sistema de educación superior de México, necesitamos asumir la responsabilidad tanto de ser evaluados, como de participar activamente en los procesos evaluativos, porque la evaluación no es una actividad individual, sino colectiva, por lo que los intereses de la comunidad universitaria o institucional deben prevalecer y ser tomados en cuenta. Se requiere hacer una reflexión seria acerca de asumir un cambio de actitud para autoevaluarlos y poder así ofrecer lo mejor de nosotros; además, debemos adquirir (si no lo hemos hecho), la responsabilidad de crear una cultura de evaluación (o asimilarlos a ella) que genere propuestas, comunicación, compromiso a partir de la participación; rompiendo los antiguos esquemas autoritarios de la evaluación y las actitudes de defensa que regularmente apuntan a ciertas posturas equivocadas como críticas negativas al proceso evaluativo, al carácter científico de la evaluación, al evaluador, a la subjetividad de la interpretación o de la valoración, etc.

Como ya se mencionó en capítulos previos, en México el movimiento de la evaluación de la educación superior surgió en 1978 con la creación, por parte de la Secretaría de Educación Pública, de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), organismo que ha venido evolucionando progresivamente hasta nuestros días, sugiriendo y promoviendo acciones positivas en el campo de la evaluación. Actualmente, la política educativa nacional señala que las IES deben realizar procesos de autoevaluación para poder acceder a

la evaluación externa y con ello, a la acreditación y al reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos en la medida en que éstos satisfagan criterios y estándares de calidad, formalmente establecidos.

La evaluación institucional se orienta fundamentalmente, de acuerdo con los modelos presentados en el capítulo IV a: 1) establecer *rankings* entre universidades con objetivos claros de control y vinculación con la financiación de las mismas; 2) a la evaluación sin consecuencias, salvo para contratos con el gobierno o; 3) a la mejora de la calidad a través de procesos de autorregulación que combinan autoevaluación y evaluación por expertos externos. Esta última concepción del objetivo de la evaluación es la que prevalece en la educación superior en México por lo que el primer paso para las IES es la autoevaluación, de aquí nuevamente su importancia.

A pesar de la preocupación de las autoridades universitarias por los procesos evaluativos, en la Universidad Veracruzana se comprobó (capítulo V) que no existía un modelo formal de autoevaluación en los programas de posgrado de dicha universidad; no al menos en el sentido de las implicaciones teórico prácticas que se han analizado. Sin embargo, debe señalarse que la aplicación de un modelo integral depende en gran medida de la disposición al trabajo en *equipo* por parte de dirigentes y académicos, situación que presentó deficiencias en los programas educativos de acuerdo con los resultados del estudio.

En este documento se describen y dan cuenta de los resultados obtenidos en la búsqueda de las dimensiones que deberían ser consideradas para un modelo de autoevaluación para el posgrado de Instituciones de Educación Superior, los cuales, en opinión de expertos, deben ser ocho: Alumnos, Profesores, Plan de Estudios, Egresados, Investigación, Difusión y Extensión, Administración de la Institución y, Entorno Institucional cuatro más de los planteados en la hipótesis del proyecto. Cada dimensión a su vez, se separa en indicadores que deben ser calificados de acuerdo a una metodología diseñada en el transcurso de este trabajo fundamentada con tablas de calificación diseñadas para ello. En la calificación, se involucran aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. La oportunidad del proceso de autoevaluación, se encuentra relacionado con el mantenimiento del SAIP soporte de mantenimiento de la información del modelo.

Así mismo, la realización de una prueba piloto mediante la investigación-acción permitió que en un proceso autoreflexivo y retroalimentador, se generara el diseño de la propuesta de modelo “a la medida” que enfatiza el aspecto participativo de los miembros de la entidad a evaluar y que genera información rápida, oportuna y significativa para orientar las acciones de mejora continua de los actores del programa educativo (autoridades, académicos, personal administrativo y estudiantes) como se pudo constatar con la formulación del Plan Estratégico (2005-2009) para el Programa de Posgrado del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana y el interés de los Académicos mostrado para participar en el proceso autoevaluativo.

La propuesta del Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP) ofrece a los participantes en la planeación del desarrollo académico institucional, información relevante acerca del funcionamiento tanto académico como administrativo de cada entidad educativa de posgrado, y les permite tomar decisiones para mejorar de manera permanente sus capacidades estructurales, que

las consolide como organismos de calidad en la formación de docentes, investigadores y profesionales de alto nivel académico, y con posibilidades de contribuir al progreso integral de la sociedad.

Específicamente con la construcción del modelo se pretendió:

- ✚ Proporcionar una herramienta tanto cualitativa como cuantitativa, que fuera útil para favorecer la autoevaluación y que se viera enriquecida por los criterios y experiencias de los participantes o actores del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Fomentar la cultura de evaluación entre los miembros de las entidades educativas de posgrado.
- ✚ Brindar la posibilidad de articular la autoevaluación con los procesos de evaluación externa, condición fundamental para dar inicio a dichos procesos.
- ✚ Fomentar y fortalecer los mecanismos de participación y colaboración que permitieran lograr el compromiso de los miembros de la institución, de dar seguimiento a las acciones de mejora basadas en decisiones tomadas en consenso por los grupos de trabajo.
- ✚ Proponer una alternativa de solución para resolver el problema del tiempo de ejecución asociado con la realización de los procesos evaluatorios al soportar el modelo con el Sistema de Autoevaluación de Posgrado (SAIP).

Es importante subrayar que cualquier sistema automatizado como el SAIP que sirva de soporte para la realización de los procesos de autoevaluación en una institución de posgrado, requiere:

- ✚ Acompañarse de políticas administrativas que permitan mantener actualizada la información de cada uno de las dimensiones a evaluar.
- ✚ Que los integrantes de la entidad tengan conocimiento de que el sistema automatizado únicamente generará información cuyo análisis será responsabilidad de los involucrados en el proceso de autoevaluación, así como las decisiones tomadas para la mejora de las actividades institucionales y su seguimiento.
- ✚ Que se evalúen permanentemente los resultados del sistema a fin de realizar los ajustes necesarios de acuerdo con las opiniones de los actores del proceso educativo y evaluativo.
- ✚ Que en la estructura del sistema, los datos que se manejan podrían generar información para evaluaciones externas, sin embargo, considerando que no es su objetivo, habría que desarrollar un apartado especial para ello.

Por lo tanto, se puede decir que el MAIP además de considerar los factores exógenos a la entidad, también incluye en el proceso el criterio de los académicos miembros de la entidad educativa de posgrado, que se reflejan en los indicadores propuestos para cada dimensión. Su diseño, establece una relación específica con el SAIP, que facilita la realización de procesos de autoevaluación con rapidez, siempre y cuando exista el interés y compromiso de parte de los colaboradores en el proceso de autoevaluación, así como disposición al trabajo en equipo para alcanzar la excelencia institucional.

Se hace necesario destacar que las pruebas empíricas a las que se sujetó el modelo, permiten establecer tanto su validez operacional, como su utilidad práctica. Una de las características que pueden resaltarse del modelo es la flexibilidad del mismo, ya que posibilita realizar ajustes a los atributos de los indicadores de acuerdo al juicio de quienes tengan interés en utilizarlo. Así, el MAIP, es una herramienta de autoevaluación susceptible de perfeccionarse, si se tiene el cuidado de no perder de vista sus características estructurales y su contexto.

Por otra parte, en la conclusión de este trabajo dejamos constancia de haber dado cumplimiento a todos los objetivos que nos propusimos desde el inicio. Al revisarlos, advertimos que su observancia nos permitió reflexionar más allá del simple propósito de conocer las dimensiones de un modelo de autoevaluación para programas educativos de posgrado, sino también permitió involucrarnos en la necesidad de actuar en concordancia con nuestra responsabilidad académica.

En esa dirección, con la conclusión de esta investigación, adquirimos el compromiso de proseguir en el intento de consolidar y en su caso ampliar, los conocimientos adquiridos en este campo del saber, reconociendo y agradeciendo el trabajo y las enseñanzas de mis tutores y asesores.

Referencias

Fuentes impresas

- Alba de Alicia (2002). *Evaluación curricular*. Edit, UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad, México.
- Arbós, Bertrán Albert (2004). *Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo*. Revista Iberoamericana de educación de los lectores. ISSN: 1681-5653. Madrid España.
- Arredondo, Víctor (1991). *¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?*, Revista de la Educación Superior núm. 79, julio-septiembre de 1991, México, ANUIES p. 159-171.
- Axpe Caballero, M. Ángeles (2005). *Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 2005, Vol. 25, No. 4, ISSN: 0214-4603. Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España, p. 162-173.
- Ballina, Ríos Francisco (2001). *Teoría de la Administración*. Editorial Mc Graw Hill, México.
- Bateman, Thomas S. y Snell, Scout A. (2001). *Administración. Una ventaja competitiva*. 4a edición. Editorial Mc Graw Hill, México.
- Cano Flores, Milagros (2001). *La autoevaluación institucional como medio para conocer la realidad y transformarla: el caso del Programa de Maestría en Administración que se imparte en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.). Madrid, España.
- Cano Flores, Milagros (2002-1). *Algunos modelos para la autoevaluación institucional*. Universidad Veracruzana, Revista Ciencia Administrativa. Año 2002, número 2. p. 28-45. México.
- Cano Flores, Milagros y otros (2002-2). *La generación "As" (Académicos Senior) del personal académico de la Universidad Veracruzana: su impacto, mitos, preferencias y valores*. Universidad Veracruzana, Ciencias Administrativa. Año 2002, número 2. pp. 173-190. México.
- Cardona Andújar, José (1994). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Sanz y Torres. España.

- Casanova Ma. Antonia (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Biblioteca para actualización del Maestro. SEP México.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). *Modelos de evaluación de programas educativos*. En A. Medina y L. M. Willar (Coord.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp.25-69). Madrid, España: Editorial Universitas, S. A.
- Chiavenato, Adalberto (2000). *Introducción a la teoría general de la administración*. 5ª edición. Mc Graw Hill, México.
- Cruz Cardona, Víctor (1995). *Guía de autoevaluación. 2ª Edición, revisada y ajustada*. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Salamanca, España.
- Fink Arlene, Kosecoff Jacqueline and Brook Robert H.(1984). *Consensus Methods: Characteristics and Guidelines for Use*. American Journal of Public Health. Vol 74 No. 9 septiembre 1984. Publishes American Journal of Public Health. Stanford University, U.S.A.
- Fresán Orozco, Magdalena y Taborga Torrico Huáscar (1998). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. Libros en línea ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), México.
- Gannon, Martin J. (1997). *Administración por resultados*. 2ª reimpresión. Editorial C.E.C.S.A. México.
- García López, Teresa, Cano Flores, Milagros y Martínez González, Adrián (2002).: *La evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana, Revista Ciencia Administrativa Número 2, p.217-243.
- Garza Treviño, Juan Gerardo (2000). *Administración Contemporánea*. 2ª edición. Editorial Mc Graw Hill, México.
- Guzmán, Alba (1991). *Abriendo la caja negra de la evaluación*. Revista Foro Universitario, No. 94 U.N.A.M., México.
- Hanitchak, J. (1971): *Evaluación educacional*. Publicación del Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México D.F.
- Hill, Jenny (2001). *Administración del desempeño*. Editorial Panorama, México D.F.
- Ibarra Mendivil, Jorge Luis (2002). Retos y Perspectivas de la Educación Superior en México en Salvador Valencia Carmona, *Educación Ciencia y Cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. (pp. 129-144). UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. ISBN: 970-32-0001-X México, D.F.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York.: McGraw-Hill.
- Jonkatzenbach y Douglas Smith (1999). *La sabiduría de los equipos*. Editorial C.E.C.S.A. México.

- Koontz, Harold y Weihrich, Heinz, (2002). *Elementos de administración. Enfoque internacional*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill, México.
- López Mojarro, Miguel (2002). *A la calidad por la evaluación*. Colección Gestión de la Calidad, Editorial PRAXIS. Barcelona, España.
- Martínez, Mediano, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Cuadernos de la UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Montana, Patrick J. (2002). *Administración*. 1ª Edición. Editorial C.E.C.S.A. México.
- Municio, Pedro (2002). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Editorial PRAXIS, Barcelona España.
- Olgúin, Leticia (1999). *Modelo de autoevaluación participativa*. Revista de Educación 23(1) p. 291-312.
- Reyes, Ponce Agustín (1994-1). *Administración de empresas. Teoría y práctica. Primera parte*. Editorial LIMUSA, México.
- Reyes, Ponce Agustín (1994-2). *Administración de empresas. Teoría y práctica. Segunda parte*. Editorial LIMUSA, México.
- Rodríguez, Espinar Sebastián (1998). *El proceso de evaluación institucional*. Revista de Educación, número 315. Madrid España. pp. 45-65.
- Royero, Jaim (2002). *Contexto mundial sobre la evaluación en las Instituciones de Educación Superior*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Salvador Blanco, Laurentino (1997). *Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina*. Revista Española de Pedagogía. No. 208 septiembre-diciembre, 1997, p. 429-444.
- Santos, Guerra Miguel (1993) *La evaluación un proceso de diálogo y mejora*. Edit. Aljibe, Marcena España.
- Stoner, James A. y Wankel, Charles (1989). *Administración*. Tercera edición. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. México.
- Strickland, A. J. y Thompson, Arthur (2001). *Administración estratégica, concepto y casos*. 11ª edición. Editorial Mc Graw Hill, México.
- Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial PAIDOS, Barcelona España.
- Terry, George R. (1984). *Principios de administración*. Editorial C.E.C.S.A. México.
- UNAM (2005). *Guía de autoevaluación para los programas de posgrado de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Universidad Veracruzana (1996). *Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana*. Gaceta Oficial. 28 de diciembre de 1996. Xalapa, Veracruz, México.
- Universidad Veracruzana (1997). *Plan General de Desarrollo 1997-2005*. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.

Referencias

- Universidad Veracruzana (2002-2). *Hacia una nueva cultura académica*. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
- Universidad Veracruzana (2003-2). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. Universidad Veracruzana. Aprobado el 11 de julio de 2003. Xalapa, Veracruz, México.
- Vadillo Guadalupe y Klinger Cynthia (2004). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. Editorial McGraw Hill. México D.F.

Fuentes electrónicas

- Acuña, Escobar Carlos Enrique (2002). *Reflexiones sobre la evaluación educativa*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web de la Revista Rompan Fílas Año 12 No. 60 ISSN 0188-6320 UNAM, México:
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/60/rf60art1.html>
- Alonso, Antonio (2002). *El Plan Nacional de Educación 2001-2006: Una visión Crítica*. Recuperado el 24 de marzo de 2002 del sitio Web:
<http://www.educacion.org.mx>
- Álvarez de Testa, Lilian y Gill, Judith I. (2000). *Semejanzas y diferencias. Informe comparativo sobre educación superior en México y en los Estados Unidos*, reproducido en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 26, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 27 de junio de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Astin, Alexander W. (1992). *¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?*, Traducción de Carlos María de Allende, artículo presentado en la Revista de Educación Superior No. 78, 1991, ANUIES y reproducido por Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 4, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 2 de agosto de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Bernard, Charlot (1990). *El enfoque cualitativo en las políticas educativas*. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. . Recuperado el 27 de diciembre de 2003 del sitio Web: <http://www.campus-oei.org/calidad/enfoque.pdf>
- Bossey, Michael (1993), *Investigación Educativa en Universidades y Colegios del Reino Unido: ¿Resultados valiosos o triviales?*, Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 15, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en agosto de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Brunner, R. José Joaquín, (1993). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato* Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 12, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en agosto de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>

- Bustelo, María (1999). *Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web de la Revista Española de Desarrollo y Cooperación del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid, España:
<http://www.ucm.es/info/IUDC/revista/redc4/bustelo.htm>
- Cabrera, Elibeth (2003) *Control*. Recuperado del sitio Web de Monografías.com el 27 de abril de 2004 en:
<http://www.monografias.com/trabajos14/control/elcontrol.html>
- CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas) (2004). *Programa de construcción, equipamiento y rehabilitación de infraestructura física de educación superior (FAM). Guía operativa 2004. Universidades Públicas Estatales*. Recuperado en agosto de 2004 del sitio Web: http://www.capfce.gob.mx/web/img/guias_img/MANUAL_OPERATIVO_2004pdf
- Castillo, Edelmira y Vásquez, Narta Lucía (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web de la Revista Colombia Médica. Volumen 34 No. 3. ISSN 1657-9534:
<http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/cm34n3a10.htm>
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (1993). *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 9, CIEES, CONAIEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en agosto de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2000). *Marco de referencia para la evaluación de posgrado*. Comité de Ingeniería y Tecnología. Recuperado en septiembre de 2004 del sitio Web de los CIEES:):
http://www.ciees.edu.mx/marcos_de_referencia/Marcos_de_Referencia/ClyT/mrpos.pdf
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2005). *¿Qué son los CIEES?*. Recuperado en febrero de 2005 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
http://www.ciees.edu.mx/que_son_ciees/que_son_los_ciees.htm
- Cifuentes Seves, Luis (2001). *Crisis y futuro de la universidad*. Recuperado el 25 de febrero de 2003 del sitio Web del Encuentro Universitario Universidad de Chile, Santiago de Chile: <http://www.cpi.uchile.cl/varios/A-U2.html>
- Colomba, Nancy, et al (2002). *Evaluación, nuevas concepciones*. Recuperado del sitio Web de Monografías.com el 25 de junio de 2002 en:
<http://www.monografias.com>

- CONACYT, México (2000). *Padrón Nacional Posgrado (PNP)*. Recuperado el 28 de diciembre de 2004 del sitio Web de CONACYT: http://www.conacyt.mx/dafcyt/fortalecimiento_posgrado/PNP-solicitantes.html
- CONACYT-SEP México (2001). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Convocatoria 2001-2002*. Recuperado el 10 de enero de 2003 del sitio Web de CONACYT: http://info.main.conacyt.mx/daic/padron-excel/conv_PFPN.html
- CONACYT, México (2002). *Guía del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP)*. Publicado el 5 de marzo de 2002. Recuperado el 12 de junio de 2002 del sitio Web de CONACYT: http://info.main.conacyt.mx/daic/padron-excel/guia_pifp_2002/1_introduccion.html
- CONACYT-SEP México (2003-1). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional. PIFOP, Convocatoria 2003*. Recuperado el 25 de noviembre de 2004 del sitio Web de CONACYT: <http://www.conacyt.mx>
- CONACYT-SEP México (2003-2). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Padrón Nacional de Posgrado, Convocatoria 2003*. Recuperado el 12 de diciembre de 2004 del sitio Web de CONACYT: <http://www.conacyt.mx>
- CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) (2003-1). *¿Quiénes somos?*. Revista Acreditar No.1 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web: <http://www.coneau.gov.ar/boletin/boletin1.htm>
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2001). *Manual del procedimiento para el reconocimiento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior*. Recuperado en noviembre de 2003 del sitio Web del COPAES: <http://copaes.org.mx>
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2002). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. Recuperado el 25 de abril de 2002 del sitio Web del COPAES: <http://copaes.org.mx>
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2005). *¿Qué es el COPAES?*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web del COPAES: <http://copaes.org.mx>
- Correa, Uribe Santiago, Puerta Zapata Antonio y Restrepo Gómez Bernardo (2002). *Investigación evaluativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES) Bogotá Colombia: http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo6.pdf

- Daza, Rivero Ramón (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria: La experiencia boliviana*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web del del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe:
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Resumenes/Informe%20Acreditaci%F3n%20-%20BOLIVIA%20-%20Resumen.pdf>
- De la Garza, Vizcaya Eduardo (2002). *La evaluación educativa*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Depto. de Sistemas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México:
<http://www.uv.mx/iie/Download/Art%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa%2002.doc>
- De la Orden Hoz, Arturo (1992). *Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria*. Recuperado el 20 de agosto de 2004 del sitio Web del Congreso Internacional de Universidades, Universidad Complutense Madrid España,
http://www.ucm.es/info/DAP/pr2/3_ibyd/3_06_dc/3_06_15.htm].
- Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986). Ginebra Suiza. Recuperado el 27 de noviembre de 2004 en el sitio Web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/74_sp.htm
- Dias, Sobrinho José y otros (2003). *Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación Superior SINAES. Bases para una nueva propuesta de la Educación Superior*. Recuperado en octubre de 2004 del sitio Web:
<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/sinaes1.pdf>
- Escudero Escorza, Tomás (1999). *Enfoque modélicos y estrategias en la evaluación de Centros Educativos..* Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa, v. 3, n. 1. Recuperado el 17 de septiembre de 2004 del sitio Web: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Escudero Escorza, Tomás (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1. Recuperado el 14 de mayo de 2004 del sitio Web:
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Espinoza (2004) *Calidad Total*. Recuperado del sitio web de Monografías.com el 13 de septiembre de 2004 en:
<http://www.monografias.com/trabajos14/calidadtotal/calidadtotal.shtml>
- Ganser, Olga (2003) *Calidad total. Sistema de Gestión de la calidad, instituciones nacionales relacionadas con la calidad*. Recuperado del sitio Web de Gestipolis el 10 de septiembre de 2004.
<http://www.gestipolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/admpro3og.htm>

- Garduño Estrada, León Rafael. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*, Revista Ibero-Americana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Número 211 septiembre-diciembre 1999. Recuperado del sitio Web: <http://www.campus-oei.org/revista/rie21a06.htm>
- Gobierno Federal México (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado el 10 de enero de 2003 del sitio Web de Presidencia de la República Mexicana: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index>. México D.F.
- González, Martínez Luis (1997). *Esquemas para el curso: Diseño de evaluación de programas e instituciones educativas*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web: <http://eva.iteso.mx/trabajos/glezl/evaluacionprogramas.pdf>
- Guzmán, Alba (1992). *Abriendo la caja negra de la evaluación*, artículo presentado en la Revista Foro Universitario, No. 94, U.N.A.M. México, 1991 y reproducido en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 3, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 24 de abril de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Heller, Robert (2004). *Management and statistics: never ignore the power of statistics in business mangement*. Recuperado del sitio web de Thinking managers el 20 de diciembre de 2004: <http://www.thinkingmanagers.com/management/management-statistics.php>
- IFIE (Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C.) (2000). *Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa. Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado (Recopilación)*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web del Instituto: http://www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm
- Inspectorado de su Majestad Británica (1992). *Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades*. Reproducido en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 1, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en enero de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Joan, Mateo Andrés (2001). *La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades*. Revista Fuentes, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla España, recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num2/firma.htm>
- Kells, H.R. (1993). *Los criterios del Consejo Superior de Educación para Universidades (a marzo de 1993)*. Reproducido en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 21, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en enero de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>

- Lanza, Hilda María (2001). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento 2. Recuperado el 12 de octubre de 2003 del sitio Web <http://www.campus-oei.org/calidad/hilda.htm>.
- Linston Harold A., Turoff Murraf and Helmer Olaf (2002). *The Delphi Method. Techniques and applications*. Libro electrónico editado por Murray Turoff and Harold A. Linstone y recuperado en septiembre de 2003 del sitio Web <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>
- Lorenzo, Susana y Mira José J. (2003). *La Técnica Delphi de investigación cualitativa*. Recuperado en octubre de 2003 en el sitio Web de la Asociación Española de Cirujanos (AEC) Sección Gestión de la Calidad: <http://www.aecirujanos.es/secciones/gestiondecualidad/cap4.pdf>
- Lucio Leonel, Dora (2003). *El Carácter Ético de la Evaluación*. Recuperado el 11 de noviembre de 2004 en el sitio Web de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública. México. http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgef/htmllecturas/otras/etico_evaluacion.htm
- Martínez Elizabeth y García Arnoldo (1999). *¿Qué es el Neoliberalismo?*. Revista del Sur. Enero-Febrero 1999. Recuperado en febrero de 2003 del sitio Web: <http://www.ciberzoo.org.uy/revista.087-088/tapa1.html>
- Martínez, Eduardo (2004). *La evaluación de la educación superior*. Recuperado en septiembre de 2004 del sitio Web del Boletín Electrónico de Planeación y Estadística Número 004, abril 2004, de la Dirección General de Planeación de la Secretaría Técnica del Consejo de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): http://www.planeacion.unam.mx/boletin/doctos_04/articulo_4_1.pdf
- Medina, Mayerling (2004). *De la evaluación por plantilla a la evaluación integrada: el reto de la educación a distancia*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del VIII Congreso de educación a Distancia realizado por el Instituto Universitario Aeronáutico de Argentina: www.iua.edu.ar/cread2004/trabajos/contenido/ponencias/8-9/A/primer.pdf
- Méndez, Jorge (2000). *Modalidades de evaluación aplicables en la educación a distancia*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del VII Encuentro de la Red Universitaria de Educación Continuada de América Latina y el Caribe: <http://www.cfp.upv.es/recla/VIIencuentro/ponencias/uno.doc>
- Molnar, Gabriel (1997-1). *Reflexiones en evaluación educativa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2004 del sitio Web de Espacio Ciencia y Movimiento. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 2 No. 1 ISSN 1134-4032: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.04.htm>
- Molnar, Gabriel (1997-2). *Evaluación y calidad educativa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2004 del sitio Web de Espacio Ciencia y Movimiento. Revista

- Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 2 No. 1 ISSN 1134-4032:
<http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.05.htm>
- Molnar, Gabriel (2003). *Evaluación educativa: Conceptos y definiciones*. Recuperado el 20 de septiembre de 2004 del sitio Web de Espacio Ciencia y Movimiento. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 2 No. 1 ISSN 1134-4032:
<http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>
- Monge, Murillo Maritza (2004). *Evolución de la Evaluación en la Educación Superior*. Boletín 1-2004. Contraloría Universitaria, Universidad de Costa Rica. Recuperado en febrero de 2005 del sitio Web:
<http://ocu.ucr.ac.cr/Boletin1-2004-Articulo6.htm>
- Neave, Martine (1991). *Modelos para valorar la calidad de la educación en Europa*, reproducida en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 14, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 23 de abril de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Nieto, Caraveo Luz María (1993). *Educación Superior: futuro, contexto internacional y alternativas para la docencia*. Reproducida en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 16, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado en mayo de 2004 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (1994). *Reseña 1994-1996. VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI*. Recuperado en febrero de 2004 del sitio Web del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación, del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) Madrid, España:
<http://www.ince.mec.es/cumbre/res9496.htm>
- Pérez Rocha, Manuel (1992). *Evaluación: crítica y autocrítica de la Educación Superior*. Extracto de una conferencia dictada en la Universidad del Rosario, Argentina en noviembre de 1992 y reproducida en Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 13, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 17 de marzo de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Pérez Rocha, Manuel (1996). *Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 22, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 17 de marzo de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES):
<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>

- Pérez Rocha, Manuel (1998). *Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número. 27, CIEES, CO-NAEVA, ANUIES, SEP. Recuperado el 15 de marzo de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Pérez, Sánchez América y Bustamante Alfonso, Leticia María (2004). *La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos*. Recuperado del sitio Web de la Revista Educación Médica Superior, Volumen 18 No. 4 de Octubre-diciembre de 2004, La Habana Cuba: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_4_04/ems05404.htm
- Regino, Gabriel (2000). *Globalización, Neoliberalismo y Control Social*. Artículos sobre México. Recuperado en febrero de 2003 del sitio Web: <http://www.derechos.org/nizkor/doc/articulos/regino2.html>
- Quijano Ponce de León, Andrés (2000). *Pronósticos: modelo cualitativo de pronósticos y aplicaciones modelos de series de tiempo*. Recuperado en octubre de 2005 del sitio Web: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger1/serietempo.htm>
- Revelo Revelo, José (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamerica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/legislacion/nacionales/colombia/sis_org_eva_y_acr_edu_sup_ibe_jos_rev_rev.pdf
- Reyna, Tejada Roberto (2002). *Evaluación y acreditación de la educación superior de la República Dominicana*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Ríos, Cristina (2001). *Procesos de acreditación y evaluación en los Estados Unidos y México: Un estudio comparativo*. Recuperado el 12 de marzo de 2002 del sitio Web de la Revista de la Educación Superior en Línea. Número 19: <http://web.anui.es.mx/anui.es/revsup/res119/text5.html>.
- Roa Varelo, Alberto (2003). *Acreditación y evaluación de la calidad en la Educación Superior Colombiana. Resumen*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Ruiz de Pinto, Laura (2002). *Evaluación-tipos de evaluación*. Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina - N° 118. Argentina. Recuperado en agosto 2002 del sitio Web. <http://med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html>
- Ruiz Ruíz, José María (1995) *La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria*. Recuperado el 17 de septiembre de 2004 del sitio Web Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a07.htm>

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001-1). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro*. Recuperado en marzo del 2002 del sitio Web de la Secretaría: <http://sesic.sep.gob.mx/sesic/docsenlinea/pne/programa.htm>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001-2). *REGLAS de operación e indicadores de evaluación y gestión del Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA)*. Recuperado en abril del 2002 del sitio Web de la Secretaría: <http://sesic.sep.gob.mx>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2002-1). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Guía PIFI 2.0. Lineamientos para su formulación y presentación*. México. Enero 2002. Recuperado en septiembre de 2003 del sitio Web: <http://sesic.sep.gob.mx>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2002-2). *REGLAS de Operación e indicadores del Programa Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)*. Recuperado en octubre del 2003 del sitio Web de la Secretaría: <http://sesic.sep.gob.mx>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2003-1). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Guía PIFI 3.0. Lineamientos para su actualización, formulación y presentación*. México. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web: <http://sesic.sep.gob.mx>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2003-2). *REGLAS de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Recuperado en marzo del 2004 del sitio Web de la Secretaría: <http://promep.sep.gob.mx>
- Simons, Helen (1999) en: *Evaluación democrática de instituciones escolares*; pág. 25 – 37. Madrid. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Curso de Evaluación educativa. 2003: <http://www.pucp.edu.pe/fac/educa/dpaz/TEXT01-INTRANET.PDF>
- Tiana Ferrer, Alejandro (1997) *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento 5. Recuperado del sitio web <http://www.campus-oei.org/calidad/tiana.htm> el 12 de junio de 2003.
- Torazos, Lilia. (1997) *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento 2. Recuperado del sitio Web <http://www.campus-oei.org/calidad/torazos.htm> el 27 de abril de 2003.
- UCM, Sección Sindical de Comisiones Obreras Universidad Complutense de Madrid (1995). *Sobre la evaluación de las universidades*. Documento de trabajo presentado en los Coloquios'95 sobre Acción Sindical PDI, celebrados en Santiago, en Octubre de 1995. Recuperado en Diciembre de 2003 del sitio Web: <http://www.ucm.es/info/ccoo/doc/monce.htm>

- UNESCO, IESALC y MES (2003-1). *Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación en la República de Cuba*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: http://www.iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/cuba/acr_cu_mes.pdf
- UNESCO, IESALC y MES (2003-2). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile. - Estudio para la UNESCO-*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: http://www.iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/chile/acr_cl.pdf
- Universidad Veracruzana (2001). *Consolidación y Proyección en el Siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo*. Recuperado el 7 de mayo de 2002 del sitio Web de la Universidad Veracruzana:
- Universidad Veracruzana (2002-1). *Unidad de Estudios de Posgrado. Acuerdos del Consejo Consultivo de Posgrado. Órganos Colegiados y Criterios y Lineamientos para el Funcionamiento de los Programas de Posgrado*. Veracruz, México. Recuperado el 12 de junio de 2003 del sitio Web: <http://www.uv.mx/posgrado>.
- Universidad Veracruzana (2003-1). *Notas en línea del curso de Gestión de la información y del conocimiento. Maestría en Gestión de la Calidad*. Recuperado el 20 de septiembre de 2003 del sitio Web de la Universidad Veracruzana: <http://www.uv.mx/gestion>.
<http://www.uv.mx/JuntaGob/proceso/plantrabajo/index.html>.
- Valenti, Giovanna y Varela, Gonzalo (1994). *Una visión comparada de la evaluación de la educación superior*. Revista Perfiles Educativos del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM (CESU) Número 64 abril-junio 1994. p.p. 38-45. Recuperado en enero de 2003 del sitio Web del Índice de revistas de educación superior e investigación educativa (iresie) <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/64-05.htm>
- Velasco Fernández, Rafael (1984). *Antecedentes de la formación de recursos humanos para la administración y la planeación de la educación superior*. Recuperado en enero de 2003 del sitio Web de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) : <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res052/txt6.htm>
- Villarroel, César (2003). *Evaluación y acreditación de la Educación Superior Venezolana. Resumen*. Recuperado en enero de 2005 del sitio Web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas>

Anexos

Anexo 1. Tablas de calificación.....	A-3
Anexo 2. Cuestionarios para el diagnóstico.....	A-29
2.1. Directores	A-30
2.2. Coordinadores	A-35
2.3. Académicos	A-41
Anexo 3. Fuentes de información/instrumentos	A-47
Anexo 4. Formatos e instructivos	A-57
4.1. Cédula de Alumnos de Posgrado	A-58
4.2. Cédula de Profesores de Posgrado	A-63
4.3. Cédula de Egresados.....	A-70
4.4. Cédula de Investigación	A-73
4.5. Cédula de Difusión y Extensión	A-81
4.6. Encuesta de opinión.....	A-88
Anexo 5. Puntajes por variable	A-99
Anexo 6. Líneas, programas y proyectos del Plan Estratégico.....	A-111

Tablas de calificación

Introducción

Las tablas que aquí se presentan, se integran con la conceptualización tanto de las variables como de los indicadores que forman parte del Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado (MAIP) propuesto para ser implementado en la Universidad Veracruzana. Su objetivo es que los participantes en el proceso de autoevaluación, puedan normar los criterios de calificación de manera uniforme para su inclusión en el Sistema que soporta a dicho modelo el cual ha sido denominado Sistema de Autoevaluación Institucional de Posgrado (SAIP).

A continuación, se presenta cada uno de las ocho variables propuestas para el modelo acompañados de su definición, puntos y ponderación asignados seguidos de las tablas correspondientes a las descripciones, criterios de valoración y calificaciones de cada uno de los indicadores que lo conforman.

1. **VARIABLE ALUMNOS.** Aspectos atribuibles directamente al estudiante, que lo diferencien de otros alumnos de posgrado y que aseguren su calidad. Se integra de los siguientes indicadores: *Procedencia, Admisión, Reconocimientos, Experiencia y Desempeño*. TOTAL DE PUNTOS: 10. CON PONDERACIÓN DEL 10%.

- 1.1. *Procedencia:* ámbito y calidad de la universidad de procedencia del estudiante de acuerdo con organismos acreditadores oficiales. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Procedencia</i>
Insuficiente	0	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito local.
Suficiente	1	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito estatal.
Regular	2	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito nacional.
Buena	3	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito local acreditada por organismos oficiales.
Muy buena	4	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito estatal acreditada por organismos oficiales.
Excelente	5	El estudiante procede de licenciatura perteneciente a universidad de ámbito nacional acreditada por organismos oficiales.

1.2. *Admisión*: calificación promedio: del nivel de licenciatura y de la calificación obtenida en sus pruebas de admisión. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Admisión</i>
Insuficiente	0	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es menor a 70.
Suficiente	1	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es entre 70 y 75
Regular	2	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor que 75 y menor o igual a 80.
Buena	3	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 80 y menor o igual a 85.
Muy buena	4	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 85 y menor o igual a 90.
Excelente	5	El promedio de las calificaciones de: la licenciatura y del examen de admisión es mayor a 90.

1.3. *Reconocimientos*: el estudiante de posgrado cuenta con: becas, ponencias, publicaciones, intercambios o distinciones obtenidos antes del ingreso al programa y durante su estancia en el mismo. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Reconocimientos</i>
Insuficiente	0	El estudiante no cuenta con reconocimientos.
Suficiente	1	El estudiante cuenta con un reconocimiento.
Regular	2	El estudiante cuenta con dos reconocimientos.
Buena	3	El estudiante cuenta con tres reconocimientos.
Muy buena	4	El estudiante cuenta con cuatro reconocimientos.
Excelente	5	El estudiante cuenta con cinco o más reconocimientos.

1.4. *Experiencia*: años de experiencia laboral en el momento de la evaluación. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Experiencia</i>
Insuficiente	0	Si el estudiante al ingresar al programa no tiene ninguna experiencia profesional.
Suficiente	1	El estudiante cuenta con un año de experiencia laboral.
Regular	2	El estudiante cuenta con hasta dos años de experiencia laboral.
Buena	3	El estudiante cuenta con hasta tres años de experiencia laboral.
Muy buena	4	El estudiante cuenta con hasta cuatro años de experiencia laboral.
Excelente	5	El estudiante tiene más de cuatro años de experiencia laboral.

1.5. *Desempeño*: promedio de calificaciones obtenido por el estudiante del posgrado hasta el momento en el que se realiza la evaluación. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Desempeño</i>
Insuficiente	0	Su promedio de calificaciones es menor a setenta.
Suficiente	1	Su promedio de calificaciones se encuentra entre 70 y 75.
Regular	2	Su promedio de calificaciones es mayor a 75 y menor o igual a 80.
Buena	3	Su promedio de calificaciones es mayor a 80 y menor o igual a 85.
Muy buena	4	Su promedio de calificaciones es mayor a 85 y menor o igual a 90.
Excelente	5	Su promedio de calificaciones es mayor de 90.

2. **VARIABLE PROFESORES.** Producción académica y características individuales de formación profesional de los profesores. Se integra de los siguientes indicadores: *Experiencia, Colaboración, Productividad académica; Dedicación, Reconocimientos, Publicaciones, Grado académico y Formación.* TOTAL DE PUNTOS: 16; PONDERACIÓN: 16%.

2.1. *Experiencia:* años de experiencia en puestos administrativos, docentes o de investigación. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Experiencia</i>
Insuficiente	0	El profesor no tiene ninguna experiencia laboral.
Suficiente	1	El profesor tiene hasta un año de experiencia laboral ya sea en puestos docentes y/o administrativos.
Regular	2	El profesor tiene hasta dos años de experiencia laboral ya sea en puestos docentes y/o administrativos.
Buena	3	El profesor tiene hasta tres años de experiencia laboral ya sea en puestos docentes y/o administrativos relacionados con su área de conocimiento del programa.
Muy buena	4	El profesor tiene hasta cuatro años de experiencia laboral ya sea en puestos docentes y/o administrativos relacionados con su área de conocimiento del programa.
Excelente	5	El profesor cuenta con más de cinco años de experiencia laboral, en puestos administrativos, docentes o de investigación relacionados con su área de conocimiento del programa.

2.2. *Colaboración:* el profesor realiza su trabajo como parte de cuerpos académicos. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Colaboración</i>
Insuficiente	0	El profesor no es miembro de Cuerpos Académicos.
Suficiente	1	El profesor es miembro de un Cuerpo Académico en formación.
Regular	2	El profesor es miembro de un Cuerpo Académico en Consolidación.
Buena	3	El profesor es miembro de un Cuerpo Académico Consolidado.
Muy buena	4	El profesor es miembro de un Cuerpo Académico integrado en una red temática nacional.
Excelente	5	El profesor es miembro de un Cuerpo Académico integrado en una red temática internacional.

2.3. *Productividad académica*: niveles logrados en el Programa de Estímulos a la Productividad Académica de la Universidad Veracruzana. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Productividad académica</i>
Insuficiente	0	El profesor no participó o no alcanzó ningún nivel de productividad en la última valoración del programa de productividad académica.
Suficiente	1	El profesor obtuvo nivel uno en la última valoración del programa de productividad académica.
Regular	2	El profesor obtuvo nivel dos en la última valoración del programa de productividad académica.
Buena	3	El profesor obtuvo nivel tres en la última valoración del programa de productividad académica.
Muy buena	4	El profesor obtuvo nivel cuatro en la última valoración del programa de productividad académica.
Excelente	5	El profesor obtuvo nivel cinco o superior de productividad académica.

2.4. *Dedicación*: tiempo dedicado a la institución por el académico. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Dedicación</i>
Insuficiente	0	El profesor es profesor por horas del programa.
Suficiente	1	El profesor es de medio tiempo en el programa.
Regular	2	El profesor es de tiempo completo pero dedica el 75% de su tiempo a otros puestos o actividades fuera del programa.
Buena	3	El profesor es de tiempo completo pero dedica el 50% de su tiempo a otros puestos o actividades fuera del programa.
Muy buena	4	El profesor es de tiempo completo pero dedica el 25% de su tiempo a otros puestos o actividades fuera del programa.
Excelente	5	El profesor es de tiempo completo y dedica el 100% de su tiempo al programa.

2.5. *Reconocimientos*: reconocimientos obtenidos de carácter local, estatal, nacional o internacional. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Reconocimientos</i>
Insuficiente	0	El profesor no tiene ningún reconocimiento, beca o intercambio.
Suficiente	1	El profesor cuenta con un reconocimiento, becas o intercambios.
Regular	2	El profesor cuenta con dos reconocimientos, becas o intercambios.
Buena	3	El profesor cuenta con tres reconocimientos, becas o intercambios.
Muy buena	4	El profesor cuenta con cuatro reconocimientos, becas o intercambios.
Excelente	5	El profesor cuenta con más de cuatro reconocimientos, becas o intercambios.

2.6. *Publicaciones*: Productos del trabajo académico y/o de investigación publicados

Criterio de valoración	Calificación	Descripción: <i>Publicaciones</i>
Insuficiente	0	No se tienen publicaciones en los últimos dos años.
Suficiente	1	Se cuenta con una publicación no arbitrada en los últimos dos años.
Regular	2	Se cuenta con una publicación arbitrada en los últimos dos años.
Buena	3	Se cuenta con dos publicaciones arbitradas en los últimos dos años.
Muy buena	4	Se cuenta con tres publicaciones arbitradas en los últimos dos años.
Excelente	5	Se cuenta con cuatro publicaciones arbitradas en los últimos dos años.

2.7. *Grado académico*: nivel de escolaridad de la planta docente. PUNTOS:2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Grado académico</i>
Insuficiente	0	El profesor tiene el grado académico de licenciatura.
Suficiente	1	El profesor tiene el nivel de licenciatura y se encuentra estudiando la maestría.
Regular	2	El profesor cuenta con el grado de maestría.
Buena	3	El profesor tiene el grado mínimo de maestría y se encuentra realizando estudios de doctorado.
Muy buena	4	El profesor es candidato a doctor.
Excelente	5	El profesor cuenta con el grado de doctor.

2.8. *Formación*: el profesor realiza cursos de actualización o mejoramiento de manera permanente. PUNTOS: 2

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Visitantes</i>
Insuficiente	0	El profesor no ha tomado ningún curso de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.
Suficiente	1	El profesor ha realizado un curso de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.
Regular	2	El profesor ha realizado dos cursos de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.
Bueno	3	El profesor ha realizado tres cursos de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.
Muy Bueno	4	El profesor ha realizado cuatro cursos de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.
Excelente	5	El profesor ha realizado cinco o más cursos de actualización o mejoramiento en los últimos dos años.

3. **VARIABLE PLAN DE ESTUDIOS.** Se compone de las características propias del currículo del programa de posgrado que permite establecer lineamientos para asegurar su excelencia. Se integra de los siguientes indicadores: *Fundamentación; Programas; Estrategias; Actualización; Reglamentación; Plan de operación; Recursos y Evaluación.* TOTAL DE PUNTOS: 14; PONDERACIÓN: 14%.

- 3.1. *Fundamentación:* existencia en un documento formal del Plan de Estudios aprobado por las instancias universitarias correspondientes que incluye: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Fundamentación</i>
Insuficiente	0	No existe Plan de Estudios formalizado ante instancias universitarias.
Suficiente	1	Existe un Plan de Estudios formalizado que especifica pobremente: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación del programa.
Regular	2	Existe un Plan de Estudios formalizado que especifica de manera regular: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación del programa.
Buena	3	Existe un Plan de Estudios formalizado que especifica bien: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación del programa.
Muy buena	4	Existe un Plan de Estudios formalizado que especifica muy bien: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación del programa.
Excelente	5	El Plan de Estudios formalizado especifica de manera excelente: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación del programa (investigación o profesionalizante).

- 3.2. *Programas:* los programas de estudios están estructurados detalladamente y son congruentes con los objetivos. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Programas</i>
Insuficiente	0	El Plan de Estudios no cuenta con programas de estudio formalizados en un documento.
Suficiente	1	El Plan de Estudios cuenta con programas de estudio pobres en la estructura y en la congruencia de sus objetivos.
Regular	2	El Plan de Estudios cuenta con programas de estudio regulares en la estructura y en la congruencia de sus objetivos.
Buena	3	El Plan de Estudios cuenta con programas de estudio bien elaborados tanto en la estructura como en la congruencia de sus objetivos.
Muy buena	4	El Plan de Estudios cuenta con programas de estudio muy bien elaborados tanto en la estructura como en la congruencia de sus objetivos.
Excelente	5	El Plan de Estudios cuenta con programas de estudio excelentes tanto en la estructura como en la congruencia de sus objetivos..

3.3. *Estrategias*: El Plan de Estudios especifica estrategias de apoyo a la formación profesional y de investigación del estudiante. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Estrategias</i>
Insuficiente	0	No existen estrategias de apoyo para la formación del estudiante.
Suficiente	1	El Plan de Estudios considera pobres estrategias de apoyo para la formación profesional y de investigación del estudiante.
Regular	2	El Plan de Estudios considera regulares estrategias de apoyo para la formación profesional y de investigación del estudiante.
Buena	3	El Plan de Estudios considera buenas estrategias de apoyo para la formación profesional y de investigación del estudiante.
Muy buena	4	El Plan de Estudios considera muy buenas estrategias de apoyo para la formación profesional y de investigación del estudiante.
Excelente	5	El Plan de Estudios considera excelentes estrategias de apoyo para la formación profesional y de investigación del estudiante.

3.4. *Actualización*: tiempo que tarda en revisarse el plan de estudios del programa educativo. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Actualización</i>
Insuficiente	0	No se ha revisado el Plan de Estudios en más de diez años.
Suficiente	1	El Plan de Estudios se revisó y actualizó hace ocho o diez años.
Regular	2	El Plan de Estudios se revisó y actualizó hace seis u ocho años.
Buena	3	El Plan de Estudios se revisó y actualizó hace cuatro o seis años.
Muy buena	4	El Plan de Estudios se revisó y actualizó hace dos o cuatro años.
Excelente	5	El Plan de Estudios se ha revisado y actualizado cada año después de su primer cohorte generacional.

3.5. *Reglamentación*: existencia de reglamentos internos para el programa educativo actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Reglamentación</i>
Insuficiente	0	No se tienen reglamentos internos formalizados.
Suficiente	1	Existe reglamento que no se ha revisado hace más de ocho años.
Regular	2	Existe reglamento que no se ha revisado en seis u ocho años.
Buena	3	Existe reglamento que no se ha revisado en cuatro o seis años.
Muy buena	4	Existe reglamento que no se ha revisado en dos o cuatro años.
Excelente	5	Se tienen reglamentos internos actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.

3.6. *Plan de operación*: existe un plan de operación congruente con los objetivos institucionales el cual norma el funcionamiento del programa educativo. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Plan de operación</i>
Insuficiente	0	No existe Plan de operación para el programa.
Suficiente	1	Existe un Plan de Operación pobre en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Regular	2	Existe un Plan de Operación regular en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Buena	3	Existe un Plan de Operación bien estructurado en su contenido, y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Muy buena	4	Existe un Plan de Operación muy bien estructurado en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Excelente	5	Existe un Plan de Operación excelente en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo..

3.7. *Recursos*: infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de posgrado. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Recursos</i>
Insuficiente	0	El programa educativo no cuenta con recursos propios para el desarrollo del mismo.
Pobre	1	El programa cuenta con: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento pobres.
Regular	2	El programa cuenta con infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento regulares.
Buena	3	El programa cuenta con buena: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento.
Muy buena	4	El programa cuenta con muy buena: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento.
Excelente	5	El programa cuenta con infraestructura física y tecnológica propia y adecuada, recursos bibliográficos suficientes y actualizados y financiamiento para el desarrollo de sus actividades por lo que se consideran excelentes.

3.8. *Evaluación*: existencia de estrategias para la autoevaluación institucional y evaluación externa. PUNTOS: 1.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Estrategias</i>
Insuficiente	0	No existen estrategias para la autoevaluación del programa educativo o evaluación externa.
Suficiente	1	Existen algunas estrategias para los procesos de evaluación pobres.
Regular	2	Existen algunas estrategias para los procesos de evaluación regulares.
Buena	3	Existen buenas estrategias para los procesos de evaluación.
Muy buena	4	Existen muy buenas estrategias para los procesos de evaluación.
Excelente	5	Existen excelentes estrategias formalmente establecidas y planeadas para la autoevaluación y evaluación externa, las cuales son conocidas por los integrantes de la institución quienes se identifican con el logro de ellas.

4. **VARIABLE EGRESADOS.** Impacto social generado por la formación académica de posgrado del egresado con relación a su ámbito laboral. Se integra de los siguientes indicadores: *Desempeño, Permanencia, Eficiencia terminal, Reconocimientos y Perfil*. TOTAL DE PUNTOS: 15; PONDERACIÓN: 15%.

- 4.1. *Desempeño*: promedio de calificaciones obtenido durante su estancia en el programa de posgrado. PUNTOS: 3

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Desempeño</i>
Insuficiente	0	El promedio de calificación del posgrado es menor o igual a 70.
Suficiente	1	El promedio de calificación del posgrado es mayor que 70 y menor o igual a 75.
Regular	2	El promedio de calificación del posgrado es mayor que 75 y menor o igual a 80.
Buena	3	El promedio de calificación del posgrado es mayor a 80 y menor o igual a 85.
Muy buena	4	El promedio de calificación del posgrado es mayor a 85 y menor o igual a 90.
Excelente	5	El promedio de calificación del posgrado es mayor a 90.

- 4.2. *Permanencia*: Tiempo de permanencia en el programa de posgrado desde la fecha de ingreso hasta la fecha de su titulación. PUNTOS: 3

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Permanencia</i>
Insuficiente	0	El estudiante permanece en el programa más de un año del tiempo máximo permitido (tres años para maestría y cuatro para doctorado) y no presenta examen de grado.
Suficiente	1	El estudiante presenta el examen de grado en un año más del tiempo máximo permitido (tres años para maestría y cuatro para doctorado).
Regular	2	El estudiante presenta el examen de grado en seis meses más del tiempo máximo permitido (tres años para maestría y cuatro para doctorado).
Buena	3	El estudiante presenta el examen de grado en máximo tres años para maestría y cuatro para doctorado.
Muy buena	4	El estudiante presenta el examen de grado en máximo dos años y medio para maestría y tres años y medio para doctorado.
Excelente	5	El estudiante presenta el examen de grado en dos años tres meses para maestría y en tres años tres meses para doctorado.

4.3. *Eficiencia terminal*: proporción del número de alumnos titulados entre el total de inscritos en la cohorte generacional. PUNTOS: 3

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Permanencia</i>
Insuficiente	0	Se tiene una eficiencia terminal menor o igual al 30%.
Suficiente	1	Se tiene una eficiencia terminal mayor que el 30% y menor o igual al 40%.
Regular	2	Se tiene una eficiencia terminal mayor que el 40% y menor o igual al 50%.
Buena	3	Se tiene una eficiencia terminal mayor que el 50% y menor o igual al 60%.
Muy buena	4	Se tiene una eficiencia terminal mayor que el 60% y menor o igual al 70%.
Excelente	5	Se tiene una eficiencia terminal mayor que el 70%.

4.4. *Reconocimientos*: como resultado de sus estudios en el posgrado el egresado: ha realizado publicaciones, ha participado en eventos como ponente o ha recibido premios y/o reconocimientos. PUNTOS: 3

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Reconocimientos</i>
Insuficiente	0	El egresado no tiene ningún reconocimiento.
Suficiente	1	El egresado ha recibido un reconocimiento.
Regular	2	El egresado ha recibido dos reconocimientos.
Buena	3	El egresado ha recibido tres reconocimientos.
Muy buena	4	El egresado ha recibido cuatro reconocimientos.
Excelente	5	El egresado ha recibido cinco reconocimientos.

4.5. *Perfil*: Concordancia entre los estudios de posgrado realizados y sus funciones profesionales. PUNTOS: 3

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Perfil</i>
Insuficiente	0	El egresado no trabaja.
Suficiente	1	El egresado trabaja en áreas no relacionadas con su formación en el posgrado.
Regular	2	El egresado trabaja, en áreas relacionadas hasta en un 25% con su formación en el posgrado.
Buena	3	El egresado trabaja en áreas relacionadas hasta en un 50% con su formación en el posgrado.
Muy buena	4	El egresado trabaja en áreas relacionadas hasta en un 75% con su formación en el posgrado.
Excelente	5	El egresado realiza funciones profesionales en áreas del conocimiento relacionadas en más de un 75% con el programa de posgrado.

5. **VARIABLE INVESTIGACIÓN.** Resultados relevantes del trabajo de investigación que incidan en el desarrollo del entorno social de la institución. *Líneas de investigación; Proyectos, Financiamiento, Colaboración, Productos, Plan de operación; Recursos y Reglamentación.* TOTAL DE PUNTOS: 16; PONDERACIÓN: 16%.

- 5.1. *Líneas de investigación:* acordes con las necesidades del entorno y de los programas de posgrado que ofrece la institución, registradas y con objetivos claros. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Líneas de investigación registro</i>
Insuficiente	0	No se tienen líneas de investigación.
Suficiente	1	Se cuenta con líneas de investigación pobres en sus objetivos, justificación y relaciones con el entorno y los programas educativos que ofrece la institución.
Regular	2	Se cuenta con líneas de investigación regulares en sus objetivos, justificación y relaciones con el entorno y los programas educativos que ofrece la institución.
Buena	3	Se cuenta con líneas de investigación bien formuladas en sus objetivos, justificación y relaciones con el entorno y los programas educativos que ofrece la institución.
Muy buena	4	Se cuenta con líneas de investigación muy bien formuladas en sus objetivos, justificación y relaciones con el entorno y los programas educativos que ofrece la institución.
Excelente	5	Se cuenta con líneas de investigación excelentes en sus objetivos, justificación y relaciones con el entorno y los programas educativos que ofrece la institución.

- 5.2. *Proyectos:* proyectos de investigación existentes registrados en Líneas de Investigación. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Líneas de investigación resultados</i>
Insuficiente	0	La línea de investigación no tiene proyectos de investigación registrados.
Pobre	1	La línea de investigación cuenta al menos con un proyecto de investigación registrado con ámbito de influencia local en proceso o concluido en los últimos dos años.
Regular	2	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto de investigación registrado con ámbito de influencia local en proceso o concluido en los últimos dos años.
Buena	3	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto de investigación registrado con ámbito de influencia estatal en proceso o concluido en los últimos dos años.
Muy buena	4	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto de investigación registrado con ámbito de influencia nacional en proceso o concluido en los últimos dos años.
Excelente	5	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto de investigación registrado con ámbito de influencia internacional en proceso o concluido en los últimos dos años.

5.3. *Financiamiento*: tipo de financiamiento de los proyectos de investigación registrados. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Financiamiento</i>
Insuficiente	0	No existen proyectos de investigación con financiamiento de instituciones reconocidas.
Suficiente	1	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto financiado por los investigadores responsables.
Regular	2	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto es financiado por la dependencia académica.
Buena	3	La línea de investigación cuenta con al menos dos proyectos financiados por los investigadores responsables y/o por la dependencia académica.
Muy buena	4	La línea de investigación cuenta con al menos un proyecto con financiamiento externo.
Excelente	5	La línea de investigación cuenta con al menos dos proyectos con financiamiento externo.

5.4. *Colaboración*: Participación de estudiantes en proyectos de investigación. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Colaboración estudiantes</i>
Insuficiente	0	La línea de investigación no cuenta con alumnos participantes en proyectos de investigación
Suficiente	1	La línea de investigación cuenta con un alumno que colabora en proyectos de investigación vigentes.
Regular	2	La línea de investigación cuenta con dos alumnos que colaboran en proyectos de investigación vigentes.
Buena	3	La línea de investigación cuenta con tres alumnos que colaboran en proyectos de investigación vigentes.
Muy buena	4	La línea de investigación cuenta con cuatro alumnos que colaboran en proyectos de investigación vigentes.
Excelente	5	La línea de investigación cuenta con cinco o más alumnos que colaboran en proyectos de investigación vigentes.

5.5. *Productos*: resultados del trabajo de investigación asociado con proyectos de una línea de investigación existente. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Líneas de investigación resultados</i>
Insuficiente	0	La línea de investigación no presenta resultados en los últimos dos años.
Suficiente	1	La línea de investigación tiene un resultado registrado en los últimos dos años.
Regular	2	La línea de investigación tiene dos resultados registrados en los últimos dos años.
Buena	3	La línea de investigación tiene tres resultados registrados en los últimos dos años.
Muy buena	4	La línea de investigación tiene cuatro resultados registrados en los últimos dos años.
Excelente	5	La línea de investigación tiene más de cuatro resultados registrados en los últimos dos años.

5.6. *Plan de operación*: existencia de un plan de trabajo para el área de investigaciones congruente con los objetivos institucionales. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Plan de operación</i>
Insuficiente	0	No existe Plan de operación para el programa.
Suficiente	1	Existe un Plan de Operación pobre en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Regular	2	Existe un Plan de Operación regular en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Buena	3	Existe un Plan de Operación bien estructurado en su contenido, y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Muy buena	4	Existe un Plan de Operación muy bien estructurado en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Excelente	5	Existe un Plan de Operación excelente en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo..

5.7. *Recursos*: infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de investigaciones de la institución. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Recursos</i>
Insuficiente	0	El programa educativo no cuenta con recursos propios para el desarrollo del mismo.
Pobre	1	El programa cuenta con: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento pobres.
Regular	2	El programa cuenta con infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento regulares.
Buena	3	El programa cuenta con buena: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento.
Muy buena	4	El programa cuenta con muy buena: infraestructura física, tecnológica, bibliografía o financiamiento.
Excelente	5	El programa cuenta con infraestructura física y tecnológica propia y adecuada, recursos bibliográficos suficientes y actualizados y financiamiento para el desarrollo de sus actividades por lo que se consideran excelentes.

5.8. *Reglamentación*: existencia de reglamentos internos para el área de investigaciones actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias. PUNTOS: 2.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Reglamentación</i>
Insuficiente	0	No se tienen reglamentos internos formalizados.
Suficiente	1	Existe reglamento que no se ha revisado hace más de ocho años.
Regular	2	Existe reglamento que no se ha revisado en seis u ocho años.
Buena	3	Existe reglamento que no se ha revisado en cuatro o seis años.
Muy buena	4	Existe reglamento que no se ha revisado en dos o cuatro años.
Excelente	5	Se tienen reglamentos internos actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.

6. **VARIABLE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN:** Se evaluarán las actividades realizadas para dar a conocer los resultados del trabajo académico y de investigación. *Relaciones, Apoyos sociales, Intercambios, Medios de difusión y Plan de operación.* TOTAL DE PUNTOS: 8; PONDERACIÓN: 8%.

6.1. *Relaciones:* se mantienen convenios formalizados con Instituciones de Educación Superior para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico intrainstitucionales o interinstitucionales: PUNTOS: 1.6.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Relaciones</i>
Insuficiente	0	No existen convenios formalizados para trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico intrainstitucionales o interinstitucionales.
Suficiente	1	Existe al menos un convenio formalizado y vigente para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico Intrainstitucional (dentro de la misma Institución de Educación Superior (IES)).
Regular	2	Existe al menos un convenio formalizado y vigente para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico interinstitucional (Institución-IES externa local).
Buena	3	Existe al menos un convenio formalizado y vigente para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico interinstitucional (Institución-IES externa nacional).
Muy buena	4	Existe al menos un convenio formalizado y vigente para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico interinstitucional (Institución-IES externa internacional).
Excelente	5	Existe más de un convenio formalizado y vigente para trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico interinstitucional.

6.2. *Apoyos sociales:* se ofrecen permanentemente asesorías y trabajos de investigación a los sectores: políticos, económicos y sociales del entorno. PUNTOS: 1.6.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Apoyos sociales</i>
Insuficiente	0	No se ofrecen ni asesorías, ni trabajos de investigación a los sectores políticos, económicos y sociales del entorno.
Suficiente	1	Se ha ofrecido una asesoría o trabajo de investigación concluida o en proceso a alguno de los sectores políticos, económicos y sociales locales del entorno en los últimos dos años.
Regular	2	Se han ofrecido dos asesorías o trabajos de investigación concluidas o en proceso a alguno de los sectores políticos, económicos y sociales en los últimos dos años.
Buena	3	Se han ofrecido tres asesorías o trabajos de investigación concluidas o en proceso a alguno de los sectores políticos, económicos y sociales en los últimos dos años.
Muy buena	4	Se han ofrecido cuatro asesorías o trabajos de investigación concluidas o en proceso a alguno de los sectores políticos, económicos y sociales en los últimos dos años.
Excelente	5	Se han ofrecido más de cuatro asesorías o trabajos de investigación concluidas o en proceso a alguno de los sectores políticos, económicos y sociales en los últimos dos años.

6.3. *Intercambios*: profesores que proceden de instituciones reconocidas y participan en el programa de posgrado bajo convenios de colaboración y profesores del programa en intercambio con otras instituciones. PUNTOS: 1.6

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Visitantes</i>
Insuficiente	0	No se cuenta con convenio de intercambio de profesores.
Suficiente	1	Se ha realizado un intercambio de profesores en los últimos dos años.
Regular	2	Se han realizado dos intercambios en los últimos dos años.
Buena	3	Se han realizado tres intercambios en los últimos dos años.
Muy buena	4	Se han realizado cuatro intercambios en los últimos dos años.
Excelente	5	Se han realizado cinco o más intercambios en los últimos dos años.

6.4. *Medios de difusión*: existencia de mecanismos que permitan la difusión del trabajo académico y de investigación. PUNTOS: 1.6.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Publicaciones</i>
Insuficiente	0	No existen mecanismos de difusión de los trabajos de investigación y académicos.
Suficiente	1	Existe un mecanismo para la difusión de los trabajos de investigación y académicos el cual es permanente y cuenta con arbitraje interno.
Regular	2	Existen al menos dos mecanismos para la difusión de los trabajos de investigación y académicos los cuales son permanentes y cuentan con arbitraje interno.
Buena	3	Existe un mecanismo para la difusión de los trabajos de investigación y académicos el cual es permanente y cuenta con arbitraje externo.
Muy buena	4	Existen dos mecanismos para la difusión de los trabajos de investigación y académicos los cuales son permanentes y cuentan con arbitraje externo.
Excelente	5	Existen más de dos mecanismos para la difusión de los trabajos de investigación y académicos los cuales son permanentes y cuentan con arbitraje externo.

6.5. *Plan de operación*: existencia de un plan de trabajo para el área de Difusión y extensión congruente con los objetivos institucionales. PUNTOS: 1.6.

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Plan de operación</i>
Insuficiente	0	No existe Plan de operación para el programa.
Suficiente	1	Existe un Plan de Operación pobre en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Regular	2	Existe un Plan de Operación regular en su contenido y en la congruencia con los objetivos institucionales.
Buena	3	Existe un Plan de Operación bien estructurado en su contenido, y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Muy buena	4	Existe un Plan de Operación muy bien estructurado en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo.
Excelente	5	Existe un Plan de Operación excelente en su contenido, congruente con los objetivos institucionales y que norma el funcionamiento del programa educativo..

7. **VARIABLE ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.** Se considerarán en la evaluación los elementos del proceso administrativo aplicados para el establecimiento de un clima organizacional acorde con la excelencia de una institución de investigación y estudios superiores. *Planeación, Organización, Integración, Dirección, Control y Recursos.* TOTAL DE PUNTOS: 15.5; PONDERACIÓN: 15.5%.

- 7.1. *Planeación:* existencia del plan de desarrollo institucional que marca la dirección futura del organismo, integrado con planes y programas, tiempos y responsables de su ejecución bajo normas de seguimiento y evaluación. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Planeación</i>
Insuficiente	0	No se tiene un Plan de Desarrollo Institucional.
Pobre	1	Existen algunos lineamientos a corto plazo que son desconocidos por los integrantes de la institución.
Regular	2	Se cuenta con un Plan a corto plazo (POA) el cual es conocido por los integrantes de la institución y se cumple parcialmente con él.
Buena	3	Se cuenta con un Plan a corto plazo (POA) el cual es conocido por los integrantes de la institución y se encuentran comprometidos con él.
Muy buena	4	Se tiene un Plan de Desarrollo Institucional que marca la dirección futura del organismo (visión, misión, objetivos, metas, filosofía y estrategias), integrado con planes y programas operativos, tiempos y responsables de su ejecución bajo normas de seguimiento y evaluación el cual es conocido por los integrantes de la institución y se cumple parcialmente con él.
Excelente	5	Se tiene un Plan de Desarrollo Institucional que marca la dirección futura del organismo (visión, misión, objetivos, metas, filosofía y estrategias), integrado con planes y programas operativos, tiempos y responsables de su ejecución bajo normas de seguimiento y evaluación el cual es conocido por los integrantes de la institución y se encuentran comprometidos con él.

7.2. *Organización*: definición clara de las funciones y responsabilidades de cada unidad organizativa que conforma la institución, soportada con documentos formales como: manuales administrativos y reglamentos. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Organización</i>
Insuficiente	0	No se tiene definida con claridad la estructura de organización de la institución.
Suficiente	1	Existe una diferenciación de unidades organizativas establecida informalmente en la que es confusa la distribución de funciones y responsabilidades.
Regular	2	Existe una diferenciación de unidades organizativas establecida informalmente; algunos de los integrantes conocen sus funciones y responsabilidades, pero no están documentadas claramente para darse a conocer entre ellos.
Buena	3	Existe una diferenciación de unidades organizativas establecida informalmente; la mayoría de los integrantes conocen sus funciones y responsabilidades, pero no están documentadas claramente para darse a conocer entre ellos.
Muy buena	4	La institución cuenta con una definición clara de funciones y responsabilidades de cada unidad organizativa que la conforma, no se encuentra documentada pero los integrantes conocen con claridad su ámbito de competencia.
Excelente	5	La institución cuenta con una definición clara de funciones y responsabilidades de cada unidad organizativa que la conforma, se encuentra reglamentada y documentada y los integrantes conocen con claridad su ámbito de competencia.

7.3. *Integración*: se evaluará la existencia de las acciones necesarias para lograr la cohesión de los grupos para el logro de objetivos, actividades para la mejora del recurso humano, órganos colegiados de apoyo, programas institucionales de capacitación. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Integración</i>
Insuficiente	0	No se tienen mecanismos de integración para el logro de objetivos y no se tienen grupos ni equipos de trabajo académico.
Suficiente	1	Se realizan reuniones de trabajo una vez al año. No se realizan evaluaciones de las anteriores. Algunos trabajos se realizan integrando grupos de trabajo. Los resultados son pobres o no existen.
Regular	2	Se realizan reuniones de trabajo al menos dos veces por año. No hay seguimiento de acuerdos. Se trabaja a través de Cuerpos Académicos impuestos por las autoridades universitarias. Los resultados tangibles del trabajo realizado se conocen solamente por algunos de los integrantes.
Buena	3	Se realizan reuniones de trabajo al menos tres veces al año. Se establecen metas a las que algunas veces se les da seguimiento. Se trabaja a través de Cuerpos Académicos impuestos en su mayoría por las autoridades universitarias, pero que han logrado integrarse a las tareas y generan resultados.
Muy buena	4	Se realizan reuniones de trabajo al menos tres veces al año. Se establecen metas a las que se les da seguimiento. Se trabaja a través de Cuerpos Académicos integrados por decisión propia en proyectos de interés común y generan resultados.
Excelente	5	El personal conoce los objetivos institucionales, se identifican con ellos y se sienten corresponsables de alcanzarlos. El trabajo se realiza a través de la integración de equipos de trabajo participativos e involucrados responsablemente con los proyectos en los que están relacionados, y con los que los integrantes se sienten comprometidos por lo que los resultados son conocidos por todos.

7.4. *Dirección*: Existe liderazgo participativo y proactivo como guía para el desempeño y logro de objetivos, el personal participa en las decisiones, la comunicación fluye hacia abajo y hacia arriba. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Dirección</i>
Insuficiente	0	No existe el trabajo en equipo por falta de liderazgo. La comunicación que se da entre el personal es de tipo informal y, por ende, el comentario o el rumor son los medios mas comunes de comunicación.
Suficiente	1	La unidad cuenta con un liderazgo deficiente, el personal con mando asigna funciones pero no delega la autoridad para realizarlas. El personal sólo recibe instrucciones sin la información necesaria que las respalde para realizar con eficiencia los trabajos.
Regular	2	La unidad ejerce un liderazgo básico, el equipo de trabajo cumple con algunas de las metas fijadas. El personal cumple con sus funciones pero sólo recibe instrucciones con la información básica que las respalde para realizar con eficiencia los trabajos.
Buena	3	La unidad cuenta con liderazgo suficiente que permite el cumplimiento de los resultados esperados por el equipo de trabajo. El personal con mando, delega proporcionalmente la autoridad de acuerdo a los requerimientos de las actividades a cargo de cada integrante. fluye hacia arriba y hacia abajo.
Muy buena	4	Los miembros de la unidad se integran en equipos con intereses y objetivos comunes. El personal resuelve la mayoría de los asuntos de su injerencia y toma algunas decisiones de acuerdo con el conocimiento de las funciones que realiza. La comunicación mantiene informado al personal de manera efectiva e influye positivamente en sus resultados. La información fluye hacia arriba y hacia abajo
Excelente	5	Los miembros de la unidad integran un equipo con habilidades complementarias, comprometidos con un propósito común, con metas de desempeño y cuentan con una propuesta de trabajo por la que se consideran mutuamente responsables. El personal se encuentra debidamente facultado para solventar y resolver los asuntos de su injerencia y toma sus propias decisiones de acuerdo con el conocimiento de las funciones que realiza. Se cuenta con medios formales e innovadores que responden, veraz y oportunamente con las necesidades de información que requiere el personal. La comunicación mantiene informado diariamente al personal de manera efectiva e influye positivamente en sus resultados.

7.5. *Control*: existen estrategias de evaluación y seguimiento de los trabajos planeados así como de sus resultados los cuales son conocidos por los integrantes del organismo y permiten retroalimentar la mejora del desarrollo institucional. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Control</i>
Insuficiente	0	No se realizan acciones de control de los resultados obtenidos del trabajo académico, de investigación administrativo. Ni existen estrategias para la autoevaluación, evaluación interna o evaluación externa.
Suficiente	1	Existe alguna estrategia para la evaluación interna la cual no ha sido formalmente establecida ni planeada. Algunos resultados son evaluados únicamente por quien lo genera, por lo que se desconocen los resultados.
Regular	2	Existen algunas estrategias para la evaluación interna la cual no ha sido formalmente establecidas ni planeadas. Algunos resultados son conocidos por los integrantes de la institución.
Buena	3	Existen estrategias formalmente establecidas y planeadas para la evaluación interna las cuales son conocidas por los integrantes de la institución quienes se identifican con el logro de ellas. Se tiene seguimiento de los acuerdos aunque no existe un programa formal del mismo.
Muy buena	4	Existen estrategias formalmente establecidas y planeadas para la autoevaluación las cuales son conocidas por los integrantes de la institución quienes se identifican con el logro de ellas. Se tiene algún programa de seguimiento de los trabajos planeados así como de sus resultados los cuales no están documentados pero son conocidos y permiten retroalimentar la mejora del desarrollo institucional.
Excelente	5	Existen estrategias formalmente establecidas y planeadas para la autoevaluación; evaluación interna y evaluación externa, las cuales son conocidas por los integrantes de la institución quienes se identifican con el logro de ellas. Se tienen programas de seguimiento de los trabajos planeados así como de sus resultados los cuales están documentados, son conocidos y permiten retroalimentar la mejora del desarrollo institucional.

7.6. *Recursos*: infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el trabajo administrativo. PUNTOS 2.58

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Recursos</i>
Insuficiente	0	La institución no cuenta con recursos propios que soporten el trabajo administrativo.
Suficiente	1	La institución cuenta con deficiencias en cuatro de los recursos de: infraestructura física, tecnológica, bibliográficos o financiamiento.
Regular	2	La institución cuenta con deficiencias en tres de los recursos de: infraestructura física, tecnológica, bibliográficos o financiamiento.
Buena	3	La institución cuenta con deficiencias en dos de los recursos de: infraestructura física, tecnológica, bibliográficos o financiamiento.
Muy buena	4	La institución cuenta con deficiencias en uno de los recursos de: infraestructura física, tecnológica, bibliográficos o financiamiento.
Excelente	5	El programa cuenta con infraestructura física y tecnológica propia y adecuada, recursos bibliográficos suficientes y actualizados y financiamiento para el desarrollo de sus actividades administrativas.

8. **VARIABLE ENTORNO INSTITUCIONAL.** Conocimiento del impacto en el entorno de los resultados institucionales. Los indicadores de la variable son: *Seguimiento de egresados* y *Prestigio*. TOTAL DE PUNTOS: 5.5; PONDERACIÓN: 5.5%.

- 8.1. *Seguimiento de egresados*: considera un programa institucional que mantiene contacto con los egresados para conocer su desarrollo posterior a la realización del posgrado. PUNTOS: 2.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Seguimiento</i>
Insuficiente	0	No se ha realizado ningún estudio de egresados.
Suficiente	1	Se realizó un estudio de egresados hace más de tres años.
Regular	2	Se realizó un estudio de egresados hace tres años.
Buena	3	Se realizó un estudio de egresados hace dos años.
Muy buena	4	Se realizó un estudio de egresados hace un año.
Excelente	5	Se cuenta con un sistema de seguimiento de egresados formalmente establecido el cual es permanente y alimenta con información actualizada la situación de los mismos en el mercado laboral.

- 8.2. *Prestigio*: opinión de los actores sociales del entorno acerca de los resultados institucionales. PUNTOS: 2.75

Criterio de valoración	Calificación	Descripción <i>Prestigio</i>
Insuficiente	0	No existe ninguna estrategia para conocer la opinión de los actores sociales acerca de los resultados institucionales (docencia e investigación)
Suficiente	1	Se realizó un estudio del entorno hace más de tres años.
Regular	2	Se realizó un estudio del entorno hace tres años.
Buena	3	Se realizó un estudio del entorno hace dos años.
Muy buena	4	Se realizó un estudio del entorno hace un año.
Excelente	5	Se cuenta con estrategias que permiten conocer permanentemente la opinión de los actores sociales acerca de los resultados institucionales (docencia e investigación)

Cuestionarios para el diagnóstico

2.1. Directores

2.2. Coordinadores

2.3. Académicos

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

LA EVALUACIÓN EN LOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

El presente cuestionario forma parte de una investigación de tesis doctoral relacionada con la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana. Sus opiniones serán tratadas confidencialmente, por lo que se agradece su participación.

Dirigido a: Directores

INSTRUCCIONES

Marque con “X” dentro del paréntesis y/o conteste la pregunta que corresponda.

A. DATOS GENERALES

1. Dependencia

2. Área académica a la que pertenece la dependencia

3. Programas de Posgrado ofrecidos

Nombre del Programa (especifique el nivel)	Zona(s)	Año de creación	En operación		Acreditado por:
			SÍ	NO	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. ¿Conoce alguno de los lineamientos nacionales para la evaluación en las Instituciones de Educación Superior?

SÍ

NO

¿Podría Mencionar alguno de ellos?: _____

5. ¿Conoce alguno de los lineamientos establecidos para la evaluación en la Universidad Veracruzana?

SÍ

NO

¿Podría Mencionar alguno de ellos?: _____

6. ¿Su dependencia, cuenta con el Plan de Desarrollo Académico (PLADEA)?

- a) Sí NO (Pase a la siguiente pregunta)
¿Por qué? _____

- b) ¿Participó en su elaboración?
 Sí NO
¿Por qué? _____

- c) ¿Se evaluaron los resultados?
 Sí NO
¿Cómo? _____ ¿Por qué? _____
- d) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?
 Sí NO
¿Cómo? _____ ¿Por qué? _____

- e) ¿En su opinión, ¿fue de utilidad el Plan de Desarrollo Académico de su entidad para la obtención de resultados?
 Sí NO
¿Por qué? _____

7. ¿Su dependencia, cuenta con el Plan de Operación (POA)?

- a) Sí NO (Pase a la siguiente pregunta)
¿Por qué? _____

- b) ¿Participó en su elaboración?
 Sí NO
¿Por qué? _____

- c) ¿Se evaluaron los resultados?
 Sí NO
¿Cómo? _____ ¿Por qué? _____
- d) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?
 Sí NO
¿Cómo? _____ ¿Por qué? _____

e) ¿En su opinión, ¿fue de utilidad el Plan de Operación de su entidad para la obtención de resultados?

Sí

NO

¿Por qué? _____

8. En su dependencia se evalúa a:

Directivos

Personal Administrativo

Académicos

Egresados

Alumnos

actividades de Vinculación

Plan de Estudios

Ninguno (pase a la siguiente pregunta)

Otro(s) ¿Cuál(es)? _____

9. ¿Cuál es su opinión acerca de los resultados de las evaluaciones mencionadas en la pregunta anterior?

Son inútiles

Son útiles

Son sumamente útiles

10. ¿Se ha realizado en su dependencia algún proceso formal de autoevaluación institucional?

Sí

NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál? _____

a) ¿El proceso se concluyó?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

¿Por qué? _____

b) ¿Conoció sus resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

c) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

d) ¿Participó en el seguimiento?

Sí

NO

11. ¿Su entidad ha sido evaluada por alguna institución externa a la Universidad Veracruzana?

Sí

NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)? _____

a) ¿Conoció los resultados de la evaluación?

Sí

NO

b) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

NO SÉ (Pase a la siguiente pregunta)

c) ¿Participó en el seguimiento?

Sí

NO

12. ¿Cuál es su opinión acerca de los procesos de evaluación realizados por Organismos externos a la Universidad Veracruzana (CONACYT, PROMEP, CIEES, etc)

Son inútiles

Son útiles

Son sumamente útiles

¿Por qué? _____

13. En su opinión, ¿quién o quiénes deben de realizar la evaluación de las actividades de su dependencia? (puede seleccionar más de una opción)

Directivos

Académicos

Personal Administrativo

Alumnos

Organismos externos a la Universidad Veracruzana

Todos los anteriores

Ninguno de los anteriores

Otros ¿Cuál(es)? _____

¿Por qué? _____

14. ¿De qué manera considera que los Directores de Entidades Académicas pueden influir para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los Programas de Posgrado en la Universidad Veracruzana?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

UNIVERSIDAD VERACRUZANA**LA EVALUACIÓN EN LOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.**

El presente cuestionario forma parte de una investigación de tesis doctoral relacionada con la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana. Sus opiniones serán tratadas confidencialmente, por lo que se agradece su participación.

Dirigido a: Coordinadores

INSTRUCCIONES

Marque con "X" dentro del paréntesis y/o conteste la pregunta que corresponda. Favor de llenar este cuestionario para cada posgrado que coordine.

A. DATOS GENERALES

1. Dependencia

2. Área académica a la que pertenece la dependencia

3. Programa de Posgrado que coordina

4. Zona y Área académica a la que pertenece el Programa de Posgrado

Zona

- Xalapa
 Veracruz
 Córdoba-Orizaba
 Coatzacoalcos –Minatitlán
 Poza Rica-Tuxpan

Área académica

- Artes
 Biológico-agropecuaria
 Ciencias de la Salud
 Económico-administrativa
 Humanidades
 Técnica

5. El Programa de Posgrado que Usted coordina cuenta con:

- Instalaciones propias para la impartición de cursos
 Personal académico de tiempo completo adscrito al Programa
 Programa de tutorías formalizado
 Instalaciones de cómputo para uso de alumnos
 Biblioteca para uso de alumnos

Otros. Especifique _____

6. ¿Conoce alguno(s) de los lineamientos nacionales para la evaluación de la Educación Superior?

sí NO

¿Podría mencionar alguno de ellos?: _____

7. ¿Conoce alguno(s) de los lineamientos establecidos para la evaluación en la Universidad Veracruzana?

sí NO

¿Podría mencionar alguno de ellos?: _____

8. ¿El Programa de Posgrado que coordina, ha sido evaluado para considerarlo en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

sí SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN NO NO SÉ
(Pase a la siguiente pregunta)

a) ¿Fue aceptado en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

sí SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN NO NO SÉ
(Pase a la siguiente pregunta)

b) ¿Quién(es) realizó la gestión para incluir el Programa de Posgrado que Usted coordina en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

c) ¿Cuáles fueron los problemas más significativos para la aceptación del Programa de Posgrado en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

d) En su opinión, ¿cuáles fueron los motivos más significativos por los cuales aceptaron el Programa de Posgrado en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

e) ¿Cuáles son o han sido los beneficios obtenidos?

9. ¿El Programa de Posgrado que coordina, ha sido evaluado para incluirlo en el Padrón de PROMEP?

sí SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN NO NO SÉ
(Pase a la siguiente pregunta)

a) ¿Fue aceptado para su inclusión en el Padrón de PROMEP?

- SÍ
 - SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN
 - NO
 - NO SÉ
- (Pase a la siguiente pregunta)

b) ¿Quién(es) realizó la gestión para incluir el Programa de Posgrado que Usted coordina en el Padrón de PROMEP?

c) ¿Cuáles fueron los problemas más significativos para la aceptación del Programa de Posgrado en el Padrón de PROMEP?

d) En su opinión, ¿cuáles fueron los motivos por los cuales aceptaron el Programa de Posgrado en el Padrón de PROMEP?

e) ¿Cuáles son o han sido los beneficios obtenidos?

10. ¿El Programa de Posgrado que coordina, ha sido evaluado por algún otro Programa externo a la Universidad Veracruzana?

- SÍ
 - SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN
 - NO
 - NO SÉ
- (Pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)? _____

a) ¿Fue aceptado para su inclusión en el Programa externo?

- SÍ
 - SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN
 - NO
 - NO SÉ
- (Pase a la siguiente pregunta)

b) ¿Quién(es) realizó la gestión para incluir en el proceso de evaluación el Programa de Posgrado que Usted coordina?

c) ¿Cuáles fueron los problemas más significativos que se presentaron para incluir en el proceso de evaluación el Programa de Posgrado que Usted coordina?

d) En su opinión, ¿cuáles fueron los motivos por los cuales aceptaron el Programa de Posgrado en el PROMEP?

e) ¿Cuáles son o han sido los beneficios obtenidos?

11. ¿Cuál es su opinión acerca de los procesos de evaluación realizados a los posgrados por Instituciones externas a la Universidad Veracruzana?

- Son inútiles
 Son útiles
 Son sumamente útiles

¿Por qué? _____

12. ¿El Programa de Posgrado que coordina, forma parte de un Plan de Desarrollo Académico (PLADEA) ?

- Sí NO (pase a la siguiente pregunta)

a) ¿Participó en su elaboración?

- Sí NO

¿Por qué? _____

b) ¿Se evaluaron los resultados del Programa de Posgrado?

- sí NO NO SÉ

¿Cómo? _____

¿Por qué? _____

c) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados del Programa de Posgrado?

- sí NO NO SÉ

¿Cómo? _____

¿Por qué? _____

d) ¿En su opinión, ¿fue de utilidad el Plan de Desarrollo Académico para la obtención de resultados del Programa de Posgrado que coordina?

Sí

NO

¿Por qué? _____

13. En el Programa de Posgrado que coordina, se evalúa a:

Directivos

Personal Administrativo

Académicos

Egresados

Alumnos

Vinculación

Plan de Estudios

Ninguno

Otro(s) ¿Cuál(es)? _____

14. ¿Cuál es su opinión acerca de los procesos de evaluación mencionados en la pregunta anterior?

Son inútiles

Son útiles

Son sumamente útiles

¿Por qué? _____

15. ¿Por iniciativa de alguno(s) de sus integrantes, ¿se ha efectuado algún proceso de evaluación del Programa de Posgrado que Usted coordina?

Sí

NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál? _____

a) ¿El proceso se concluyó?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

¿Por qué? _____

b) ¿Conoció sus resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

c) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

NO SÉ (Pase a la siguiente pregunta)

d) ¿Participó en el seguimiento?

Sí

NO

16. En su opinión, ¿quién o quiénes deben de realizar la evaluación del Programa de Posgrado? (puede seleccionar más de una opción)

Los Directivos

Los Académicos

El Personal Administrativo

Los Alumnos

Organismos externos a la Universidad Veracruzana

Todos los anteriores

Ninguno de los anteriores

Otros ¿Cuál(es)? _____

¿Por qué? _____

17. ¿De qué manera considera que los coordinadores de posgrados pueden influir para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los Programas de Posgrado en la Universidad Veracruzana?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

LA EVALUACIÓN EN LOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

El presente cuestionario forma parte de una investigación de tesis doctoral relacionada con la evaluación en los posgrados de la Universidad Veracruzana. Sus opiniones serán tratadas confidencialmente, por lo que se agradece su participación.

Dirigido a: personal académico

INSTRUCCIONES

Marque con "X" dentro del paréntesis y/o conteste la pregunta que corresponda. Favor de llenar este cuestionario para cada posgrado en el que participe.

A. DATOS GENERALES

1. Actividad principal:

Investigador Docente Técnico académico

2. Tiempo de contratación:

Tiempo completo Medio tiempo Por horas

3. Antigüedad: _____ años

Edad: _____ años

4. Grado máximo de estudios:

Licenciatura Especialización Maestría Doctorado

5. Nombre del Programa de Posgrado en el que participa (especifique si es especialización, maestría o doctorado)

6. Zona y Área académica en la que se encuentra operando el Programa de Posgrado

Zona

- Xalapa
 Veracruz
 Córdoba-Orizaba
 Coatzacoalcos –Minatitlán
 Poza Rica-Tuxpan

Área académica

- Artes
 Biológico-agropecuaria
 Ciencias de la Salud
 Económico-administrativa
 Humanidades
 Técnica

7. ¿Cuál es la forma en la que participa en el Programa de Posgrado?

- Invitado
 Integrante de la planta académica del Programa de Posgrado
 Otra ¿cuál? _____

8. ¿El Programa de Posgrado, se encuentra en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

SÍ NO SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN NO SÉ

a) ¿Quién(es) realizó la gestión para incluir el Programa de Posgrado en el Padrón de Excelencia de CONACYT? (Si su respuesta anterior fue NO ó NO SE, pase a la siguiente pregunta)

b) ¿Cuáles fueron los problemas más significativos que se presentaron para la aceptación del Programa de Posgrado en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

c) En su opinión, ¿cuáles fueron los motivos por los cuales aceptaron el Programa de Posgrado en el Padrón de Excelencia de CONACYT?

9. ¿El Programa de Posgrado, se encuentra en el Padrón de PROMEP?

SÍ NO SE ENCUENTRA EN EVALUACIÓN NO SÉ

a) ¿Quién(es) realizó la gestión para incluir el Programa de Posgrado en el Padrón de PROMEP(Si su respuesta anterior fue NO ó NO SE, pase a la siguiente pregunta)?

b) ¿Cuáles fueron los problemas más significativos que se presentaron para la aceptación del Programa de Posgrado en el Padrón de PROMEP?

c) En su opinión, ¿cuáles fueron los motivos por los cuales aceptaron el Programa de Posgrado en el Padrón de PROMEP?

10. ¿Su entidad ha sido evaluada por alguna otra institución externa a la Universidad Veracruzana?

SÍ NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)? _____

a) ¿Conoció los resultados de la evaluación?

Sí

NO

b) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?

Sí

NO (Pase a la siguiente pregunta)

NO SÉ (Pase a la siguiente pregunta)

c) ¿Participó en el seguimiento?

Sí

NO

11. ¿El Programa de Posgrado en el que se encuentra adscrito, forma parte de un Plan de Desarrollo Académico (PLADEA)?

Sí

NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)? _____

a) ¿Participó en su elaboración?

Sí

NO

¿Por qué? _____

b) ¿Se evaluaron los resultados del Programa de Posgrado?

Sí

NO

NO SÉ

¿Cómo? _____

¿Por qué? _____

c) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados del Programa de Posgrado?

Sí

NO

NO SÉ

¿Cómo? _____

¿Por qué? _____

d) ¿En su opinión, ¿fueron de utilidad los planes para la obtención de resultados del Programa de Posgrado?

Sí

NO

NO SÉ

¿Por qué? _____

12. En el Programa de Posgrado al que pertenece, se evalúa a:

Directivos

Personal Administrativo

Académicos

Egresados

Alumnos

Actividades de Vinculación

Plan de Estudios

Ninguno

Otro(s) ¿Cuál(es)? _____

13. En su opinión, los resultados de las evaluaciones de la pregunta anterior

- Son inútiles
- Son útiles
- Son sumamente útiles

¿Por qué? _____

14. ¿Ha participado en algún proceso de evaluación del Programa de Posgrado realizado por iniciativa de alguno(s) de sus integrantes?

- Sí
- NO (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál? _____

a) ¿El proceso se concluyó?

- Sí
- NO (Pase a la siguiente pregunta)

¿Por qué? _____

b) ¿Conoció sus resultados?

- Sí
- NO

c) ¿Se realizó algún seguimiento de los resultados?

- Sí
- NO (Pase a la siguiente pregunta)
- NO SÉ (Pase a la siguiente pregunta)

d) ¿Participó en el seguimiento?

- Sí
- NO

15. ¿Le interesaría participar en procesos de evaluación de Programas de Posgrado?

- Sí
- NO

¿Por qué?: _____

16. En su opinión, ¿quién o quiénes deben de realizar los procesos de evaluación de los Programas de Posgrado? (puede seleccionar más de una opción)

- Directivos
 - Académicos
 - Personal Administrativo
 - Alumnos
 - Organismos externos a la Universidad Veracruzana
 - Todos los anteriores
 - Ninguno de los anteriores
 - Otros ¿Cuál(es)? _____
- ¿Por qué? _____
- _____
- _____

17. ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación de Organismos externos a la Universidad Veracruzana (CONACYT, PROMEP, etc) de las actividades del Programa de Posgrado?

- Son inútiles
 - Son útiles
 - Son sumamente útiles
- ¿Por qué? _____
- _____

18. En su opinión, ¿Cuáles son los problemas más significativos del Programa de Posgrado?

19. En su opinión, ¿Cuáles son las características positivas más importantes del Programa de Posgrado?

20. En su opinión, ¿De qué manera considera que los académicos pueden influir para mejorar las actividades de planeación y evaluación de los Programas de Posgrado tanto del que participa como de los de la Universidad Veracruzana?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Fuentes de información/instrumentos



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: ALUMNOS		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
Procedencia: ámbito y calidad de la universidad de procedencia del estudiante de acuerdo con organismos acreditadores oficiales.	Universidad de procedencia del grado anterior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cédula de alumnos de posgrado ➤ Padrón de Universidades acreditadas
Admisión: calificación promedio obtenida por el alumno: del nivel de licenciatura y de la calificación obtenida en sus pruebas de admisión.	Promedio de calificaciones de licenciatura.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Calificación en el examen de admisión	➤ Listado de resultados de la evaluación para ingreso al programa.
Reconocimientos: el estudiante de posgrado cuenta con: becas, ponencias, publicaciones, intercambios o distinciones obtenidos antes del ingreso al programa y durante su estancia en el mismo.	Becas locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Intercambio locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
	Reconocimientos locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de alumnos de posgrado
Experiencia: años de experiencia laboral en el momento de la evaluación.	Años de experiencia laboral	➤ Cédula de alumnos de posgrado
Desempeño: promedio de calificaciones obtenido por el estudiante del posgrado hasta el momento en el que se realiza la evaluación.	Promedio de calificaciones en el momento de la evaluación	➤ Kardex del alumno



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: PROFESORES		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Experiencia:</i> años de experiencia en puestos administrativos, docentes o de investigación.	Número de años de experiencia laboral.	➤ Cédula de profesores
<i>Colaboración:</i> el profesor realiza su trabajo como parte de cuerpos académicos.	Integrante de Cuerpo académico	➤ Cédula de investigación
	Característica del Cuerpo Académico	➤ Cédula de investigación
<i>Productividad académica:</i> niveles logrados en el Programa de Estímulos a la Productividad Académica de la Universidad Veracruzana.	Nivel de productividad académica	➤ Cédula de profesores
<i>Dedicación:</i> tiempo de dedicación a la institución por el académico.	Tipo de contratación en la Universidad Veracruzana	➤ Cédula de profesores
	Puestos fuera de la Universidad Veracruzana	➤ Cédula de profesores
<i>Reconocimientos:</i> reconocimientos obtenidos de carácter local, estatal o internacional.	Becas locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de profesores
	Intercambio locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de profesores ➤ Cédula de difusión y extensión
	Reconocimientos locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de profesores
<i>Publicaciones:</i> productos del trabajo de académico y/o de investigación publicados.	Número de publicaciones arbitradas y no arbitradas en los últimos dos años.	➤ Cédula de profesores ➤ Cédula de investigación
<i>Grado académico:</i> nivel de escolaridad que posee la planta docente.	Grado académico del profesor	➤ Cédula de profesores
<i>Formación:</i> el profesor realiza cursos de actualización o mejoramiento de manera permanente.	Diplomados y cursos e actualización realizados en los últimos dos años	➤ Cédula de profesores



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: PLAN DE ESTUDIOS		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Fundamentación:</i> existencia en un documento formal del Plan de Estudios aprobado por las instancias universitarias correspondientes que incluye: justificación, diagnóstico de mercado, objetivos y orientación.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de Estudios (documento)
<i>Programas:</i> los programas de estudios están estructurados detalladamente y son congruentes con los objetivos.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de Estudios (documento)
<i>Estrategias:</i> el Plan de Estudios especifica estrategias de apoyo a la formación profesional y de investigación del estudiante.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de Estudios (documento)
<i>Actualización:</i> tiempo que tarda en revisarse el plan de estudios del programa.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de Estudios (documento)
<i>Reglamentación:</i> existencia de reglamentos internos para el programa educativo actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Reglamentos (documentos)
<i>Plan de operación:</i> existe un plan de operación congruente con los objetivos institucionales el cual norma el funcionamiento del programa educativo.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de operación (documentos)
<i>Recursos:</i> infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de posgrado.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos
<i>Evaluación:</i> existencia de estrategias para la auto-evaluación institucional y evaluación externa.	Opinión de los académicos y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: EGRESADOS		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Desempeño:</i> promedio de calificaciones obtenido durante su estancia en el programa de posgrado.	Promedio de calificaciones del egresado durante su estancia en el programa de posgrado.	➤ Kardex del egresado
<i>Permanencia:</i> tiempo que permanece en el programa de posgrado (desde la fecha de ingreso hasta la de titulación).	Fecha de ingreso	➤ Kardex del egresado
	Fecha de titulación	➤ Kardex del egresado
<i>Eficiencia terminal:</i> proporción del número de alumnos titulados entre el total de inscritos en la cohorte generacional.	Número de alumnos titulados por cohorte generacional.	➤ Kardex de egresados
	Número de alumnos inscritos por cohorte generacional.	➤ Kardex de egresados
<i>Reconocimientos:</i> como resultado de sus estudios en el posgrado el egresado: ha realizado publicaciones, ha participado en eventos como ponente o ha recibido premios y/o reconocimientos.	Reconocimientos locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de egresados
	Ponencias locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de egresados
	Artículos publicados locales, estatales, nacionales o internacionales.	➤ Cédula de egresados
<i>Perfil:</i> concordancia entre los estudios de posgrado realizados y sus funciones profesionales.	Porcentaje de concordancia entre las funciones laborales y los estudios del posgrado	➤ Cédula de egresados



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: INVESTIGACIÓN		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Líneas de investigación:</i> acordes con las necesidades del entorno y de los programas de posgrado que ofrece la institución, registradas y con objetivos claros.	Líneas de investigación registradas	➤ Cédula de investigación
	Opinión de académicos y evaluadores	➤ Encuesta de opinión ➤ Líneas de investigación (documento)
<i>Proyectos:</i> proyectos de investigación existentes registrados en Líneas de investigación.	Número de proyectos registrados y su ámbito de influencia	➤ Cédula de investigación
<i>Financiamiento:</i> tipo de financiamiento de los proyectos de investigación registrados.	Número y tipo de financiamiento de los proyectos de investigación	➤ Cédula de investigación
<i>Colaboración:</i> Participación de estudiantes en proyectos de investigación.	Número de estudiantes que colaboran en proyectos de investigación registrados.	➤ Cédula de investigación
<i>Productos:</i> resultados del trabajo de investigación asociado con proyectos de una línea de investigación existente.	Número de productos generados por proyectos de investigación registrados.	➤ Cédula de investigación
<i>Plan de operación:</i> existencia de un plan de trabajo para el área de investigaciones congruente con el Plan de Desarrollo Institucional.	Opinión de los académicos y evaluadores	➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de operación (documentos)
<i>Recursos:</i> infraestructura física, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el funcionamiento del programa de investigaciones de la institución.	Opinión de los académicos y evaluadores	➤ Encuesta de opinión de académicos
<i>Reglamentación:</i> existencia de reglamentos internos para el área de investigaciones actualizados y aprobados por las instancias oficiales universitarias.	Opinión de los académicos y evaluadores	➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Reglamentos (documentos)



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Relaciones:</i> se mantienen convenios formalizados con Instituciones de Educación Superior para la realización de trabajos docentes o de investigación así como para el intercambio académico y científico intrainstitucionales o interinstitucionales.	Número de convenios con Instituciones de Educación superior intrainstitucionales o interinstitucionales.	➤ Cédula de difusión y extensión
<i>Apoyos sociales:</i> se ofrecen permanentemente asesorías y trabajos de investigación a los sectores políticos, económicos y sociales del entorno.	Número de asesorías o trabajos de investigación en apoyo de los sectores económicos y sociales.	➤ Cédula de difusión y extensión
<i>Intercambios:</i> profesores que proceden de instituciones reconocidas y participan en el programa de posgrado bajo convenios de colaboración y profesores del programa en intercambio con otras instituciones.	Número de convenios para intercambios entre profesores durante los últimos dos años.	➤ Cédula de difusión y extensión
<i>Medios de difusión:</i> existencia de mecanismos que permitan la difusión del trabajo académico y de investigación.	Número de mecanismos existentes para la difusión del trabajo académico y/o de investigación, su permanencia y tipo de arbitraje.	➤ Cédula de difusión y extensión
<i>Plan de operación:</i> existencia de un plan de trabajo para el área de difusión y extensión congruente con el Plan de Desarrollo Institucional.	Opinión de los académicos y evaluadores	➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Plan de operación (documentos)



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Planeación:</i> existencia del plan de desarrollo institucional que marca la dirección futura del organismo, integrado con planes y programas, tiempos y responsables de su ejecución bajo normas de seguimiento y evaluación.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos
<i>Organización:</i> definición clara de las funciones y responsabilidades de cada unidad organizativa que conforma la institución, soportada con documentos formales como: manuales administrativos y reglamentos.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos
<i>Integración:</i> se evaluará la existencia de las acciones necesarias para lograr la cohesión de los grupos para el logro de objetivos, actividades para la mejora del recurso humano, órganos colegiados de apoyo, programas institucionales de capacitación.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos
<i>Dirección:</i> Existe liderazgo participativo y proactivo como guía para el desempeño y logro de objetivos, el personal participa en las decisiones, la comunicación fluye hacia abajo y hacia arriba.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos
<i>Control:</i> existen estrategias de evaluación y seguimiento de los trabajos planeados así como de sus resultados los cuales son conocidos por los integrantes del organismo y permiten retroalimentar la mejora del desarrollo institucional.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos
<i>Recursos:</i> infraestructura física y tecnológica, recursos bibliográficos y financiamiento suficientes para el trabajo administrativo.	Opinión de los académicos, administrativos, estudiantes y evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuesta de opinión de académicos ➤ Encuesta de opinión de administrativos ➤ Encuesta de opinión de alumnos



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (SAIP)

FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTOS NECESARIOS DE ACUERDO CON LOS ATRIBUTOS

VARIABLE: ENTORNO INSTITUCIONAL		
INDICADOR	ATRIBUTO	FUENTES DE INFORMACIÓN/INSTRUMENTO
<i>Seguimiento de egresados</i> : considera un programa institucional que mantiene contacto con los egresados para conocer su desarrollo posterior a la realización del posgrado.	Existencia de estudios o sistema de seguimiento de egresados.	➤ Estudio o sistema de seguimiento de egresados
<i>Prestigio</i> : opinión de los actores sociales del entorno acerca de los resultados institucionales.	Existencia de estudios o mecanismos para conocer la opinión de los actores sociales acerca de los resultados institucionales.	➤ Estudios o mecanismos verificables.

Formatos e instructivos



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)



CÉDULA DE ALUMNOS DE POSGRADO

Fecha: _____

DATOS GENERALES

MATRÍCULA _____ NOMBRE _____
 Apellido paterno _____ Apellido materno _____ Nombre(s) _____

SEXO Femenino Masculino ESTADO CIVIL Soltero Casado Viudo Divorciado Unión libre FECHA DE NACIMIENTO _____
 (DD/MM/AAAA)

NACIONALIDAD _____ LUGAR DE NACIMIENTO (Municipio y Estado) _____

R.F.C. _____ C.U.R.P. _____ CLAVE IFE _____ PASAPORTE** _____

TELÉFONO PARTICULAR: _____ CELULAR _____ TELÉFONO DE FAMILIAR _____

E_MAIL _____

DOMICILIO PARTICULAR _____
 Calle, colonia, número, código postal, municipio, estado y país

IDIOMAS: INGLÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % FRANCÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % OTRO ¿Cuál? _____ Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ %

ESCOLARIDAD

NIVEL*	UNIVERSIDAD	CAMPUS	NOMBRE DE LOS ESTUDIOS	PROMEDIO	FECHA INGRESO (DD/MM/AA)	FECHA EGRESO (DD/MM/AA)	FECHA EXAMEN RECEPCIONAL	MODALIDAD*	NOMBRE TRABAJO RECEPCIONAL



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE ALUMNOS DE POSGRADO

RECONOCIMIENTOS, BECAS E INTERCAMBIOS

RECONOCIMIENTOS

TIPO *	ÁMBITO *				FECHA (DD/MM/AA)	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
	L	E	N	I			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

BECAS E INTERCAMBIOS

TIPO		ÁMBITO *				OTORGANTE	FECHA INICIO (DD/MM/AA)	FECHA TÉRMINO (DD/MM/AA)	LUGAR
Beca	Inter- cambio	L	E	N	I				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Marque con una cruz el recuadro seleccionado.

* TIPO: (R) reconocimiento; (P) ponencia; (A) artículo publicado; (O) otro

ÁMBITO: (L) local, (E) estatal, (N) nacional, (I) internacional



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)



CÉDULA DE ALUMNOS DE POSGRADO

DATOS LABORALES

FECHA INICIO (DD/MM/AA)	FECHA TÉRMINO (DD/MM/AA)	LUGAR	DIRECCIÓN	TELÉFONO	PUESTO

Firma del alumno



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE ALUMNOS DE POSGRADO

INSTRUCTIVO DE LLENADO

DATOS GENERALES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
MATRÍCULA	Número de matrícula asignado al estudiante para el control escolar de la Universidad Veracruzana.
NOMBRE	Nombre del alumno en el siguiente orden: apellido paterno, apellido materno y nombre(s).
SEXO	Una X en el sexo que corresponda al alumno.
ESTADO CIVIL	Una X en el estado civil que corresponda al alumno.
FECHA DE NACIMIENTO	Fecha de nacimiento del alumno con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
NACIONALIDAD	Nacionalidad del alumno.
LUGAR DE NACIMIENTO	Municipio y estado en el que nació el estudiante (si es necesario especificar la localidad)
R.F.C.	Clave asignada al estudiante como registro federal de causante.
C.U.R.P.	Clave asignada al estudiante como clave única de registro de población.
CLAVE I.F.E.	Clave de elector asignada por el Instituto Federal Electoral.
PASAPORTE	Número de pasaporte para estudiantes extranjeros
TELÉFONO PARTICULAR	Número telefónico del lugar en el que radica el estudiante.
CELULAR	Número de celular en el que se localiza al estudiante.
TELÉFONO FAMILIAR	Número telefónico de algún familiar en el que se pueda localizar al estudiante.
E_MAIL	Hasta tres correos electrónicos del estudiante.
DOMICILIO PARTICULAR	Calle, número, colonia, código postal, municipio, estado y país de residencia del alumno.
IDIOMAS	El porcentaje correspondiente en que habla, escribe o lee algún idioma diferente al español.

ESCOLARIDAD

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NIVEL	La letra que corresponda a los estudios realizados previamente: (L) para licenciatura; (E) para especialización; (M) para maestría o (D) para doctorado
UNIVERSIDAD	Nombre de la universidad en la que realizó los estudios. Ej. Universidad Veracruzana.
CAMPUS	Ubicación geográfica de la universidad en la que realizó los estudios Ej. Campus Xalapa.
NOMBRE DE LOS ESTUDIOS	Nombre de los estudios realizados. Ej. Licenciado en economía.
PROMEDIO	Promedio de calificaciones obtenido en los estudios realizados.
FECHA DE INGRESO	Fecha de ingreso a los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE EGRESO	Fecha de conclusión de los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE EXAMEN RECEPCIONAL	Fecha de realización del examen recepcional correspondiente de los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
MODALIDAD	Modalidad del trabajo recepcional presentado usando: (C) para CENEVAL; (Me) para memoria; (Mo) para monografía; (Te) para tesina y; (T) para tesis.
NOMBRE TRABAJO RECEPCIONAL	El nombre completo del trabajo recepcional presentado.

RECONOCIMIENTOS, BECAS E INTERCAMBIOS (RECONOCIMIENTOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	El tipo de reconocimiento obtenido usando: (R) para reconocimiento; (P) para ponencia; (A) para artículo publicado y (O) para otro tipo de reconocimiento.
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al ámbito del reconocimiento seleccionando (L) para local, (E) para estatal, (N) para nacional e (I) para internacional.
FECHA	Fecha del reconocimiento con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
DESCRIPCIÓN	El motivo del reconocimiento.
OBSERVACIONES	Aclaraciones al reconocimiento.

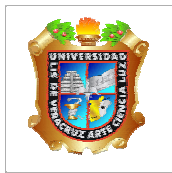
RECONOCIMIENTOS, BECAS E INTERCAMBIOS (BECAS E INTERCAMBIOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	Una X para beca o intercambio
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al ámbito de la beca o intercambio seleccionando (L) para local, (E) para estatal, (N) para nacional e (I) para internacional.
OTORGANTE	El nombre de la Institución que otorgó la beca o el intercambio.
FECHA DE INICIO	Fecha de inicio de la beca o intercambio realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE TÉRMINO	Fecha de término de la beca o intercambio realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
LUGAR	El nombre de la Institución en la que se realizó la beca o el intercambio.

DATOS LABORALES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
FECHA INICIO	Fecha de inicio del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA TÉRMINO	Fecha de término del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
LUGAR	El nombre de la institución en la que se trabajó o trabaja.
DIRECCIÓN	La calle, número, colonia, municipio y estado de la institución en la que se trabajó o trabaja.
TELÉFONO	El número telefónico de la institución en la que se trabajó o trabaja.
PUESTO	El puesto que ocupó u ocupa en la institución en la que se trabajó o trabaja.

FIRMA DEL ALUMNO: Firma del alumno



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO

Fecha: _____

DATOS GENERALES

NÚMERO DE PERSONAL _____ NOMBRE _____
Apellido paterno, Apellido materno Nombre(s)

SEXO Femenino Masculino ESTADO CIVIL Soltero Casado Viudo Divorciado Unión libre FECHA DE NACIMIENTO _____
(DD/MM/AAAA)

NACIONALIDAD _____ LUGAR DE NACIMIENTO (Municipio y Estado) _____

R.F.C. _____ C.U.R.P. _____ CLAVE IFE _____ PASAPORTE _____

TELÉFONO PARTICULAR: _____ CELULAR _____ TELÉFONO DE FAMILIAR _____

E_MAIL _____

DOMICILIO PARTICULAR _____
Calle, colonia, código postal, municipio, estado y país

IDIOMAS: INGLÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % FRANCÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % OTRO ¿Cuál? _____ Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ %

ESCOLARIDAD

NIVEL*	UNIVERSIDAD	CAMPUS	NOMBRE DE LOS ESTUDIOS	PROMEDIO	FECHA INGRESO (DD/MM/AA)	FECHA EGRESO (DD/MM/AA)	FECHA EXAMEN RECEPTACIONAL	MODALIDAD*	NOMBRE TRABAJO RECEPTACIONAL

* NIVEL: (L) licenciatura; (E) especialización; (M) maestría; o (D) doctorado. MODALIDAD: (C) CENEVAL; (Me) memoria; (Mo) monografía; (Te) tesina; (T) tesis.

**Sólo para estudiantes extranjeros.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO

DIPLOMADOS Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN O MEJORAMIENTO PROFESIONAL (ÚLTIMOS DOS AÑOS)

TIPO ⁽¹⁾	NOMBRE	No. HORAS	FECHA DE INGRESO (DD/MM/AA)	FECHA DE EGRESO (DD/MM/AA)	INSTITUCIÓN

PRODUCCIÓN NO ASOCIADA CON PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO (ÚLTIMOS DOS AÑOS)

TIPO ⁽²⁾	ARBITRADO		NOMBRE DEL TRABAJO	FECHA PUBLICACIÓN (DD/MM/AA)	LUGAR Y/O EDITORIAL
	SÍ	NO			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

(1) TIPO: (C) curso; (S) seminario; (T) taller; (D) diplomado; (Ct) curso-taller
 (2) TIPO: (A) artículo; (E) ensayo; (L) libro; (P) ponencia



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO

PRODUCCIÓN NO ASOCIADA CON PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN								
RECONOCIMIENTOS Y DISTINCIONES (ÚLTIMOS DOS AÑOS)								
TIPO *	ÁMBITO *				NOMBRE DEL RECONOCIMIENTO O DISTINCIÓN	FECHA INICIO (DD/MM/AA)	FECHA TÉRMINO (DD/MM/AA)	INSTITUCIÓN QUE LA OTORGÓ
	L	E	N	I				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

DATOS DE LABORALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA								
Fecha de ingreso a la U.V. (DD/MM/AA) _____								
ACTIVIDAD PRINCIPAL	TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA Y NIVEL			SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)	NIVEL DE PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA ACTUAL		
			A	B		C		
<input type="checkbox"/> Investigador	<input type="checkbox"/> Tiempo completo	Titular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sin participación	<input type="checkbox"/> Nivel I	<input type="checkbox"/> Nivel III
<input type="checkbox"/> Docente	<input type="checkbox"/> Medio tiempo	Asociado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sin nivel	<input type="checkbox"/> Nivel II	<input type="checkbox"/> Nivel IV
<input type="checkbox"/> Técnico académico	<input type="checkbox"/> Por horas	Asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> PERFIL PROMEP <input type="checkbox"/> BECA PROMEP		Tipo de beca _____

Marque con una cruz el recuadro seleccionado.
 * TIPO: (R) reconocimiento; (D) distinción; (O) otro

ÁMBITO: (L) local, (E) estatal, (N) nacional, (I) internacional



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO

DATOS DE LABORALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

DESIGNACIONES ADMINISTRATIVAS O COORDINACIONES

NOMBRE DEL PUESTO	FECHA DE INICIO (DD/MM/AA)	FECHA DE TÉRMINO (DD/MM/AA)	OTORGADO POR

DATOS LABORALES FUERA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

FECHA INICIO (DD/MM/AA)	FECHA TÉRMINO (DD/MM/AA)	LUGAR	DIRECCIÓN	TELÉFONO	PUESTO

Firma del profesor



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO
INSTRUCTIVO DE LLENADO



DATOS GENERALES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NÚMERO DE PERSONAL	Número de identificación asignado al académico en la Universidad Veracruzana.
NOMBRE	Nombre del profesor en el siguiente orden: apellido paterno, apellido materno y nombre(s).
SEXO	Una X en el sexo que corresponda.
ESTADO CIVIL	Una X en el estado civil que corresponda.
FECHA DE NACIMIENTO	Fecha de nacimiento con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
NACIONALIDAD	Nacionalidad del académico.
LUGAR DE NACIMIENTO	Municipio y estado en el que nació (si es necesario especificar la localidad)
R.F.C.	Clave asignada al académico como registro federal de causante.
C.U.R.P.	Clave asignada al académico como clave única de registro de población.
CLAVE I.F.E.	Clave de elector asignada por el Instituto Federal Electoral.
PASAPORTE	Número de pasaporte para profesores extranjeros
TELÉFONO PARTICULAR	Número telefónico del lugar en el que radica el académico.
CELULAR	Número de celular en el que se localiza al académico.
TELÉFONO FAMILIAR	Número telefónico de algún familiar en el que se pueda localizar al profesor.
E_MAIL	Hasta dos correos electrónicos del profesor.
DOMICILIO PARTICULAR	Calle, número, colonia, código postal, municipio, estado y país de residencia del profesor.
IDIOMAS	El porcentaje correspondiente en que habla, escribe o lee algún idioma diferente al español.

ESCOLARIDAD

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NIVEL	La letra que corresponda a los estudios realizados previamente: (L): para licenciatura; (E) para especialización; (M) para maestría o (D) para doctorado
UNIVERSIDAD	Nombre de la universidad en la que realizó los estudios. Ej. Universidad Veracruzana.
CAMPUS	Ubicación geográfica de la universidad en la que realizó los estudios Ej. Campus Xalapa.
NOMBRE DE LOS ESTUDIOS	Nombre de los estudios realizados. Ej. Licenciado en economía.
PROMEDIO	Promedio de calificaciones obtenido en los estudios realizados.
FECHA DE INGRESO	Fecha de ingreso a los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE EGRESO	Fecha de conclusión de los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE EXAMEN RECEPCIONAL	Fecha de realización del examen recepcional correspondiente de los estudios realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
MODALIDAD	Modalidad del trabajo recepcional presentado usando: (C) para CENEVAL; (Me) para memoria; (Mo) para monografía; (Te) para tesina y; (T) para tesis.
NOMBRE TRABAJO RECEPCIONAL	El nombre completo del trabajo recepcional presentado.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO
INSTRUCTIVO DE LLENADO



DIPLOMADOS Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN O MEJORAMIENTO PROFESIONAL (ÚLTIMOS DOS AÑOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	El tipo de estudio efectuado usando: (C) para curso, (S) para seminario, (T) para taller, (D) para diplomado y (Ct) para curso taller.
NOMBRE	Nombre de los estudios realizados.
No. HORAS	Número de horas en las que se realizó.
FECHA DE INGRESO	Fecha del inicio de los estudios con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE EGRESO	Fecha del conclusión de los estudios con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
INSTITUCIÓN	Nombre de la institución en dónde se llevaron a cabo los estudios.

PRODUCCIÓN NO ASOCIADA CON PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO (ÚLTIMOS DOS AÑOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	El tipo de mecanismo de divulgación usando: (A) para artículo, (E) para ensayo, (L) para libro y (P) para ponencia. Es necesario recordar que esta es una producción NO asociada a proyectos de investigación.
ARBITRADO	Una X en la columna que corresponda si la publicación pasó o no por un proceso de arbitraje.
NOMBRE DEL TRABAJO	El nombre del trabajo de divulgación.
FECHA DE PUBLICACIÓN	Fecha en la que se publicó el trabajo con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
LUGAR Y/O EDITORIAL	El nombre de la Institución o editorial que publicó el trabajo.

PRODUCCIÓN NO ASOCIADA CON PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. RECONOCIMIENTOS Y DISTINCIONES (ÚLTIMOS DOS AÑOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	El tipo de reconocimiento o distinción usando: (R) para reconocimiento, (D) para distinción, (I) para intercambio, (B) para beca u (O) para otro.
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al ámbito de la beca o intercambio seleccionando (L) para local, (E) para estatal, (N) para nacional e (I) para internacional.
NOMBRE	El nombre del reconocimiento o distinción.
FECHA DE INICIO	Fecha de recepción o de inicio de la beca o distinción realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE TÉRMINO	Fecha de término de la beca o distinción realizados con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
INSTITUCIÓN QUE LA OTORGÓ	El nombre de la Institución que otorgó el reconocimiento o distinción.

DATOS LABORALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
FECHA DE INGRESO A LA U.V.	Fecha en la que el profesor ingresó a la Universidad Veracruzana con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AA
ACTIVIDAD PRINCIPAL	Una X en la actividad que le corresponda en la Universidad Veracruzana.
TIPO DE CONTRATACIÓN	Una X en el tipo de contratación principal con la Universidad Veracruzana



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE PROFESORES DE POSGRADO
INSTRUCTIVO DE LLENADO



EN DONDE DICE	ESCRIBIR
CATEGORÍA Y NIVEL	Una X en la categoría y nivel que le correspondan en la Universidad Veracruzana
SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)	Una X en el nivel que le corresponda del Sistema Nacional de Investigadores.
NIVEL DE PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA ACTUAL	Nivel obtenido en el último proceso de productividad académica.
PERFIL PROMEP	Una X si se tiene, Perfil PROMEP o Beca PROMEP. En este último caso, especificar el tipo de beca recibido por PROMEP.

DATOS LABORALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. DESIGNACIONES ADMINISTRATIVAS O COORDINACIONES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NOMBRE DEL PUESTO	El nombre del puesto académico o administrativo ocupado.
FECHA INICIO	Fecha de inicio de la designación con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA TÉRMINO	Fecha de término de la designación con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
OTORGADO POR	Nombre de la institución que otorgó el nombramiento.

DATOS LABORALES FUERA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
FECHA INICIO	Fecha de inicio del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA TÉRMINO	Fecha de término del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
LUGAR	El nombre de la institución en la que se trabajó o trabaja.
DIRECCIÓN	La calle, número, colonia, municipio y estado de la institución en la que se trabajó o trabaja.
TELÉFONO	El número telefónico de la institución en la que se trabajó o trabaja.
PUESTO	El puesto que ocupó u ocupa en la institución en la que se trabajó o trabaja.

FIRMA DEL PROFESOR: Firma del profesor



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE EGRESADOS DE POSGRADO

Fecha: _____

DATOS GENERALES

MATRÍCULA _____ NOMBRE _____

Apellido paterno, Apellido materno Nombre(s)

SEXO Femenino Masculino ESTADO CIVIL Soltero Casado Viudo Divorciado Unión libre FECHA DE NACIMIENTO _____
 (DD/MM/AAAA)

NACIONALIDAD _____ LUGAR DE NACIMIENTO (Municipio y Estado) _____

R.F.C. _____ C.U.R.P. _____ CLAVE IFE _____ PASAPORTE** _____

TELÉFONO PARTICULAR: _____ CELULAR _____ TELÉFONO DE FAMILIAR _____

E_MAIL _____

DOMICILIO PARTICULAR _____

Calle, colonia, código postal, municipio, estado y país

IDIOMAS: INGLÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % FRANCÉS: Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ % OTRO ¿Cuál? _____ Habla _____ % Escribe _____ % Lee _____ %

RECONOCIMIENTOS POSTERIORES AL EGRESO DEL POSGRADO

TIPO *	ÁMBITO *				FECHA (DD/MM/AA)	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
	R	E	N	I			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

CÉDULA DE EGRESADOS DE POSGRADO

DATOS LABORALES POSTERIORES AL EGRESO DEL POSGRADO						
FECHA INICIO (DD/MM/AA)	FECHA TÉRMINO (DD/MM/AA)	LUGAR	DIRECCIÓN	TELÉFONO	PUESTO	PORCENTAJE DE RELACIÓN CON EL POSGRADO

Firma del egresado



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE EGRESADOS DE POSGRADO
INSTRUCTIVO DE LLENADO



DATOS GENERALES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
MATRÍCULA	Número de matrícula asignado al egresado para el control escolar de la Universidad Veracruzana.
NOMBRE	Nombre del egresado en el siguiente orden: apellido paterno, apellido materno y nombre(s).
SEXO	Una X en el sexo que corresponda al egresado.
ESTADO CIVIL	Una X en el estado civil que corresponda al egresado.
FECHA DE NACIMIENTO	Fecha de nacimiento del egresado con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
NACIONALIDAD	Nacionalidad del egresado.
LUGAR DE NACIMIENTO	Municipio y estado en el que nació el egresado (si es necesario especificar la localidad)
R.F.C.	Clave asignada al estudiante como registro federal de causante.
C.U.R.P.	Clave asignada al egresado como clave única de registro de población.
CLAVE I.F.E.	Clave de elector asignada por el Instituto Federal Electoral.
PASAPORTE	Número de pasaporte para estudiantes extranjeros
TELÉFONO PARTICULAR	Número telefónico del lugar en el que radica el estudiante.
CELULAR	Número de celular en el que se localiza al estudiante.
TELÉFONO FAMILIAR	Número telefónico de algún familiar en el que se pueda localizar al estudiante.
E_MAIL	Hasta tres correos electrónicos del estudiante.
DOMICILIO PARTICULAR	Calle, número, colonia, código postal, municipio, estado y país de residencia del alumno.
IDIOMAS	El porcentaje correspondiente en que habla, escribe o lee algún idioma diferente al español.

RECONOCIMIENTOS POSTERIORES AL EGRESO DEL POSGRADO

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
TIPO	El tipo de reconocimiento obtenido usando: (R) para reconocimiento; (P) para ponencia; (A) para artículo publicado y (O) para otro tipo de reconocimiento.
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al ámbito del reconocimiento seleccionando (L) para local, (E) para estatal, (N) para nacional e (I) para internacional.
FECHA	Fecha del reconocimiento con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
DESCRIPCIÓN	El motivo del reconocimiento.
OBSERVACIONES	Aclaraciones al reconocimiento.

DATOS LABORALES POSTERIORES AL EGRESO DEL POSGRADO

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
FECHA INICIO	Fecha de inicio del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
FECHA TÉRMINO	Fecha de término del trabajo realizado con el formato de Día/Mes/Año y usando DD/MM/AAAA.
LUGAR	El nombre de la institución en la que se trabajó o trabaja.
DIRECCIÓN	La calle, número, colonia, municipio y estado de la institución en la que se trabajó o trabaja.
TELÉFONO	El número telefónico de la institución en la que se trabajó o trabaja.
PUESTO	El puesto que ocupó u ocupa en la institución en la que se trabajó o trabaja.
PORCENTAJE DE RELACIÓN CON EL POSGRADO	Escribir el porcentaje de relación que existe entre el puesto y los estudios de posgrado cursados.

FIRMA DEL EGRESADO: Firma del egresado



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE INVESTIGACIÓN**

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN																	
PROYECTO		Fechas			Estado		Tipo de proyecto		Participación		Ámbito				Financiamiento		
		Registro	Inicio	Término	En proceso	Concluido	Intrainstitucional	Interinstitucional	Individual	Colectiva	Local	Estatal	Nacional	Internacional	Dependencia	Externo	Propio
NÚMERO	NOMBRE																



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE INVESTIGACIÓN**

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN																					
NÚMERO DE PROYECTO	Tipo		Publicaciones impresas*							Publicaciones electrónicas*							Ponencia				Asesoría
	Reporte	Documento de trabajo	Artículo	Ensayo	Reporte	Documento	Reseña	Capítulo	Libro	Artículo	Ensayo	Reporte	Documento	Reseña	Capítulo	Libro	Local	Estatal	Nacional	Internacional	



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE INVESTIGACIÓN**

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN																									
NÚMERO DE PROYECTO	Página Web	Conferencias				Videoconferencias				Estancias académicas			Participación en redes de investigación				Promoción de actividades								
																	Cursos				Eventos académicos				
		Local	Estat	Nacional	Internacional	Local	Estat	Nacional	Internacional	Estat	Nacional	Internacional.	Local	Estat	Nacional	Internacional	Local	Estat	Nacional	Internacional	Local	Estat	Nacional	Internacional	

Nombre del Coordinador de la línea o CA

Lugar y fecha

Firma del Coordinador de la línea o CA



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE INVESTIGACIÓN
INSTRUCTIVO DE LLENADO



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN O CUERPO ACADÉMICO

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NOMBRE	Nombre completo de la Línea de investigación o Cuerpo Académico que se reporta.
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Una X en el recuadro cuando es una Línea de investigación la que reporta.
CUERPO ACADÉMICO	Una X en el recuadro cuando es un Cuerpo Académico el que reporta.
FECHA DE REGISTRO	Fecha de registro de la Línea de investigación o del Cuerpo Académico que se reporta con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
CARACTERÍSTICAS (SÓLO PARA CUERPOS ACADÉMICOS)	Una X en el recuadro que corresponda de las características del Cuerpo Académico.
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE LO INTEGRAN	Una X para señalar las Líneas de investigación que integran a un Cuerpo Académico.
OBJETIVO	Objetivo general aprobado para la Línea o Cuerpo Académico que se reporta.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
PROYECTO NÚMERO	Número consecutivo asignado a los proyectos de investigación.
PROYECTO NOMBRE	Nombre del proyecto de investigación.
FECHA DE REGISTRO	Fecha en la que el proyecto fue registrado ante los órganos correspondientes con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE INICIO	Fecha de inicio del proyecto con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE TÉRMINO	Fecha en la que se concluye el proyecto con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
TIPO DE PROYECTO	Una X si el proyecto es Intrainstitucional (participan solamente integrantes de dependencias académicas de la Universidad Veracruzana) o si es Interinstitucional (además de dependencias de la Universidad Veracruzana, participan dependencias de otras Instituciones)
PARTICIPACIÓN	Una X en Individual cuando el proyecto se realiza por un solo académico y en Colectiva cuando para la realización del proyecto participa más de un académico.
ESTADO	Una X en la situación en la que se encuentra el proyecto.
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al ámbito de impacto del proyecto.
FINANCIAMIENTO	Una X en la columna que corresponda al tipo de financiamiento del proyecto.

INTEGRANTES DE LA LÍNEA O CUERPO ACADÉMICO (PERSONAL ACADÉMICO)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
INTEGRANTE No. DE PERSONAL	Número de identificación asignada por la Universidad Veracruzana a sus empleados.
INTEGRANTE NOMBRE	Apellido paterno, materno y nombre del académico integrante de la Línea o Cuerpo Académico.
CATEGORÍA	Una X en la columna que corresponda a la categoría de participación del integrante.
PROYECTOS EN LOS QUE PARTICIPA	Escribir el o los números de los proyectos en los que participa el académico separados por comas.

INTEGRANTES DE LA LÍNEA O CUERPO ACADÉMICO (ALUMNOS)

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
MATRÍCULA	Número de control asignado a los estudiantes de la Universidad Veracruzana.
NOMBRE	Apellido paterno, materno y nombre del estudiante participante en la Línea de investigación o Cuerpo Académico.
PROYECTO No.	Número consecutivo asignado al proyecto.
TRABAJO RECEPCIONAL	Una X si el trabajo recepcional del estudiante se encuentra formando parte del proyecto de investigación.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE INVESTIGACIÓN
INSTRUCTIVO DE LLENADO



PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
NÚMERO DE PROYECTO	Número consecutivo asignado al proyecto.
TIPO	El número de productos generados por el proyecto ya sean: reportes o documentos de trabajo.
PUBLICACIONES IMPRESAS	El número de publicaciones impresas en la columna que corresponda a: artículos, ensayos, reportes, documentos de trabajo, reseñas, capítulo de libro o libro.
PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS	El número de publicaciones electrónicas en la columna que corresponda a: artículos, ensayos, reportes, documentos de trabajo, reseñas, capítulo de libro o libro.
PONENCIA	El número de ponencias generadas por el proyecto de investigación en la columna que corresponda al carácter de la misma: local, estatal, nacional o internacional.
ASESORÍA	Número de asesorías resultado del proyecto de investigación.
PÁGINA WEB	Número de páginas Web resultado del trabajo del proyecto de investigación.
CONFERENCIA	Número de conferencias resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de la misma: local, estatal, nacional o internacional.
VIDEOCONFERENCIA	Número de videoconferencias resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de la misma: local, estatal, nacional o internacional.
ESTANCIAS ACADÉMICAS	Número de estancias académicas resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de las mismas: estatal, nacional o internacional.
PARTICIPACIÓN EN REDES DE INVESTIGACIÓN	Número de redes de investigación en las que se participa resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de las mismas: local, estatal, nacional o internacional.
PROMOCIÓN DE ACTIVIDADES. CURSOS	Número de cursos en los que se participa resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de los mismos: local, estatal, nacional o internacional.
PROMOCIÓN DE ACTIVIDADES. EVENTOS ACADÉMICOS	Número de eventos académicos en los que se participa resultado del proyecto de investigación en la columna que corresponda de acuerdo con el carácter de los mismos: local, estatal, nacional o internacional.

LUGAR Y FECHA: Lugar y fecha en la que se entrega la información.

NOMBRE DEL COORDINADOR: Nombre del Coordinador

FIRMA DEL COORDINADOR: Firma del Coordinador



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

INFORMACIÓN GENERAL DEL ÁREA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA ENTIDAD ACADÉMICA							
RELACIONES							
RELACIÓN		TIPO			Fecha de registro (DD/MM/AA)	Fecha de inicio (DD/MM/AA)	Fecha de término (DD/MM/AA)
CLAVE	NOMBRE	Convenio	Asesoría	Investigación			



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

RELACIONES															
CLAVE	INSTITUCIÓN	Sector			Tipo de relación		Participación		Ámbito				Financiamiento		
		IES	Público	Privado	Intrainstitucional(1)	Interinstitucional(2)	Individual	Colectiva	Local	Estatal	Nacional	Internacional	Dependencia	Externo	Compartido

(1) Cuando las relaciones se establecen con dependencias de la misma IES de la institución que se evalúa.

(2) Cuando las relaciones se establecen con organismos diferentes a la IES de la institución que se evalúa.



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

INTEGRANTES DE CONVENIOS									
CLAVE	No. DE PERSONAL RESPONSABLE	COLABORADORES*							
		ACADÉMICOS				ALUMNOS			

* Colocar solamente el número de personal o de matrícula.



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

INTERCAMBIOS									
CLAVE	No. DE PERSONAL	NOMBRE DEL ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	Ámbito				Fecha de inicio	Fecha de término
				Local	Estatad	Nacional	Internacional		



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**



**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

DIFUSIÓN					
MECANISMO	FECHA DE REGISTRO (DD/MM/AA)	PERIODICIDAD	ARBITRAJE		OBSERVACIONES
			SÍ	NO	

Nombre del Coordinador

Lugar y fecha

Firma del Coordinador



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
I.I.E.S.C.A.
SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL
DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN
INSTRUCTIVO DE LLENADO



RELACIONES

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
CLAVE	Número consecutivo asignado a los convenios de apoyo formalizados por la institución educativa con otros organismos.
NOMBRE	Nombre completo del tipo de relación acordada..
TIPO	Una X en la columna que corresponda si es: convenio, asesoría o investigación
FECHA DE REGISTRO	Fecha en la que el proyecto fue registrado ante los órganos correspondientes con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE INICIO	Fecha de inicio del proyecto con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE TÉRMINO	Fecha en la que se concluye el proyecto con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
INSTITUCIÓN	Nombre completo de la institución con la que se realiza la relación.
SECTOR	Una X en la columna que corresponda al tipo de institución con la que se establece la relación: Institución de Educación Superior (IES), pública o privada.
TIPO DE RELACIÓN	Una X si la relación es dentro de una IES (intrainstitucional) o entre varias IES u organizaciones (interinstitucional)
PARTICIPACIÓN	Una X en la columna que corresponda si la relación requiere de la participación de un académico (individual o de varios (colectiva)
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al tipo de relación: regional, estatal, nacional o internacional.
FINANCIAMIENTO	Una X en la columna que corresponda de acuerdo con el tipo de financiamiento de la relación: dependencia académica, externo o compartido.

INTEGRANTES DE CONVENIOS

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
CLAVE	Número consecutivo asignado a las relaciones convenidas.
NÚMERO DE PERSONAL RESPONSABLE	Número de identificación asignado por la Universidad Veracruzana a sus empleados del responsable de la relación.
NÚMERO DE PERSONAL DE COLABORADORES ACADÉMICOS	Número de identificación asignado por la Universidad Veracruzana a sus empleados de los colaboradores de la relación y en su caso, de matrícula para estudiantes.
NÚMERO DE PERSONAL DE COLABORADORES ESTUDIANTES	Número de identificación asignado por la Universidad Veracruzana a sus estudiantes de los colaboradores de la relación.

INTERCAMBIOS

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
CLAVE	Número consecutivo asignado a los intercambios.
NÚMERO DE PERSONAL	Número de identificación asignado por la Universidad Veracruzana a sus empleados del académico que realizó el intercambio. En el caso de que el académico sea un externo que realiza una visita a la dependencia académica, se dejará en blanco este campo.
NOMBRE DEL ACADÉMICO	Apellido paterno, materno y nombre del académico.
INSTITUCIÓN	Nombre completo de la Institución con la que se realiza el intercambio.
ÁMBITO	Una X en la columna que corresponda al tipo de relación: regional, estatal, nacional o internacional.
FECHA DE INICIO	Fecha de inicio del intercambio con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
FECHA DE TÉRMINO	Fecha en la que se concluye el intercambio con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE
LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**

**SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)
CÉDULA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN**

DIFUSIÓN

EN DONDE DICE	ESCRIBIR
MECANISMO	Nombre del mecanismo de difusión del trabajo académico y de investigación institucional..
FECHA DE REGISTRO	Fecha en la que se dio inicio al mecanismo de divulgación con el formato Día/Mes/Año usando DD/MM/AAAA.
PERIODICIDAD	Número de veces al año en las que el mecanismo se difunde.
ARBITRAJE	Una X en la columna que corresponda con relación a si está arbitrado o no el mecanismo de divulgación.
OBSERVACIONES	Comentarios que puedan ser efectuados al mecanismo..

LUGAR Y FECHA: Lugar y fecha en la que se entrega la información.

NOMBRE DEL COORDINADOR: Nombre del Coordinador

FIRMA DEL COORDINADOR: Firma del Coordinador



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO: _____ APROBADO (DD/MM/AA): _____ REVISADO (DD/MM/AA) _____

CAMPUS: _____ ÁREA ACADÉMICA _____

TIPO DE PERSONAL: Administrativo Académico Alumnos Encuesta No: _____ Fecha (DD/MM/AA): _____

FUNDAMENTACIÓN PLAN DE ESTUDIOS

EN SU OPINIÓN:	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
1. El contenido de la justificación del Plan de Estudios es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El diagnóstico de mercado del Plan de Estudios es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los objetivos del Plan de Estudio son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El Plan de Estudios define la orientación del programa educativo de manera:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Los programas que integran el Plan de Estudios están formulados de manera:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La congruencia de objetivos y contenido de los programas que integran el Plan de Estudios me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Las estrategias de apoyo a la formación profesional del estudiante son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las estrategias de apoyo a la formación de investigación del estudiante son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PROGRAMA EDUCATIVO

9. ¿El área de posgrado de su entidad académica cuenta con un plan de operación formalizado ante las instancias correspondientes?

Sí No No sé

10. El plan de operación del área de posgrado de su entidad académica contiene los siguientes elementos (puede marcar más de uno):

Objetivos Metas Acciones Seguimiento Evaluación Todos Ninguno No sé

11. En su opinión, el plan de operación del área de posgrado de su entidad académica es

Insuficiente Suficiente Regular Bueno Muy bueno Excelente No sé

12. ¿El Programa Educativo de su entidad académica cuenta con un reglamento formalizado ante las instancias correspondientes?

Sí No No sé

Fecha de la última actualización (DD/MM/AA): _____



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

EVALUACIÓN

13. ¿El área de posgrado de su entidad académica cuenta con un plan de evaluación formalizado ante las instancias correspondientes?

- Sí No No sé

14. El plan de evaluación del área de posgrado de su entidad académica contiene los siguientes elementos (puede marcar más de uno):

- Objetivos Metas Acciones Seguimiento Evaluación Todos Ninguno No sé

15. En su opinión, el plan de evaluación del área de posgrado de su entidad académica es

- Insuficiente Suficiente Regular Bueno Muy bueno Excelente No sé

INFRAESTRUCTURA

EN SU OPINIÓN:	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
16. La infraestructura física (aulas, laboratorios, etc) usada para el programa educativo de posgrado en su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. La infraestructura tecnológica (equipo de cómputo y comunicaciones) asignada al área de posgrado de su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. El espacio bibliográfico asignado al área de posgrado de su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Los recursos económicos asignada al área de posgrado de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

ÁREA DE INVESTIGACIONES DE LA ENTIDAD ACADÉMICA

EN SU OPINIÓN:	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
20. Los objetivos de las Líneas de investigación son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. La justificación para la creación de las Líneas de investigación es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. La relación entre las Líneas de investigación y el entorno es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. La relación entre las Líneas de investigación y los programas educativos de la institución es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ¿El área de investigaciones de su entidad académica cuenta con un Plan de operación formalizado ante las instancias correspondientes?							
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé							
25. El Plan de operación del Área de Investigaciones de su Entidad Académica contiene los siguientes elementos (puede marcar más de uno):							
<input type="checkbox"/> Objetivos <input type="checkbox"/> Metas <input type="checkbox"/> Acciones <input type="checkbox"/> Seguimiento <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/> No sé							
26. En su opinión, el plan de operación del área de investigaciones de su entidad académica es							
<input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> No sé							
27. ¿El área de investigaciones de su entidad académica cuenta con un Reglamento formalizado ante las instancias correspondientes?							
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé Fecha de la última actualización (DD-MM-AA): _____							
28. En su opinión la infraestructura física, tecnológica y bibliográfica asignada al área de investigaciones de su entidad académica es:							
<input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> No sé							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

ÁREA DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA ENTIDAD ACADÉMICA

EN SU OPINIÓN:	Pésima (o)	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
29. Los objetivos del Área de Difusión y Extensión de la entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. La relación entre el Área de Difusión y Extensión de la entidad académica y el entorno es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. La relación entre el Área de Difusión y Extensión de la entidad académica y los programas educativos de la institución es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. ¿El área de difusión y extensión de su entidad académica cuenta con un Plan de operación formalizado ante las instancias correspondientes? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé							
33. El Plan de operación del área de difusión y extensión de su entidad académica contiene los siguientes elementos (puede marcar más de uno): <input type="checkbox"/> Objetivos <input type="checkbox"/> Metas <input type="checkbox"/> Acciones <input type="checkbox"/> Seguimiento <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/> No sé							
34. En su opinión, el plan de operación del área de difusión y extensión de su entidad académica es <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> No sé							
35. ¿El Área de Difusión y Extensión de su entidad académica cuenta con un Reglamento formalizado ante las instancias correspondientes? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé Fecha de la última actualización (DD-MM-AA): _____							
36. En su opinión la infraestructura física, tecnológica y bibliográfica asignada al área de investigaciones de su entidad académica es: <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> No sé							

PLANEACIÓN							
EN SU OPINIÓN (Marque con una cruz su respuesta)	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
1. El Plan de Desarrollo Institucional (PLADEA) es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El Programa Operativo (POA) del instituto es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La visión institucional me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La misión institucional me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.:La filosofía institucional me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Los objetivos institucionales me parecen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Las metas establecidas institucionalmente son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las estrategias para el logro de objetivos a largo plazo son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El proceso de integración del Plan de Desarrollo institucional (PLADEA) me pareció:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.: El proceso de integración del Plan Operativo (POA) me pareció:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

ORGANIZACIÓN							
Marque con una cruz su respuesta	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
11. El Manual de Organización Institucional es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. El Manual de Procedimientos es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. El Manual de políticas es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La estructura de organización del Instituto me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.:La claridad en la definición de funciones para las áreas funcionales del instituto me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La distribución del trabajo académico me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. La distribución del trabajo administrativo me parece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Los medios de comunicación existentes para ofrecer información de interés para los estudiantes me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Los medios de comunicación existentes para ofrecer información de interés para el trabajo académico me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Los medios de comunicación existentes para ofrecer información de interés para el trabajo administrativo me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

INTEGRACIÓN							
Marque con una cruz su respuesta	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
21. Los resultados de los trabajos de la H. Junta Académica me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.: Los resultados de los trabajos del Consejo Técnico me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Los resultados de los trabajos del Comité Académico me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Los resultados de los trabajos de las Academias por Línea de Investigación y Cuerpos Académicos me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. La colaboración de las autoridades y funcionarios para la realización del trabajo me parece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. La colaboración del personal académico para la realización del trabajo me parece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.La colaboración del personal administrativo para la realización del trabajo me parece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. El trabajo en equipo en general en la institución me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Los sueldos percibidos me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 El compromiso del recurso humano para cumplir con los objetivos institucionales es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

DIRECCIÓN							
Marque con una cruz su respuesta	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
31. El liderazgo del director me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. El liderazgo del coordinador del área de investigaciones me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El liderazgo del coordinador del área de posgrado me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. El liderazgo del coordinador del área de difusión y extensión me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. La autoridad delegada a las personas para la realización de funciones me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. La forma en que fluye la información para la realización del trabajo me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La forma de comunicar las instrucciones para la realización del trabajo es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. La manera en que se motiva al personal para la realización del trabajo me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. La confianza que ofrecen los directivos para expresar opiniones de mejora institucional me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. El ambiente en general de trabajo me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

CONTROL							
Marque con una cruz su respuesta	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
41. Los mecanismos de autoevaluación institucional me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Los mecanismos de control del trabajo administrativo me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Las acciones que se realizan para el seguimiento del trabajo administrativo me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Las acciones que se realizan para el seguimiento del trabajo académico me parecen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. El control de los planes de trabajo institucional me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Los sistemas de información existentes me parecen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El control de las actividades académicas me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. El control de las actividades administrativas me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. El control de las actividades escolares me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. La forma de evaluar el trabajo me parece:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:							



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (I.I.E.S.C.A.)



SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE POSGRADO (S.A.I.P.)

ENCUESTA DE OPINIÓN

RECURSOS							
EN SU OPINIÓN:	Insuficiente	Suficiente	Regular	Buena (o) (s)	Muy buena (o) (s)	Excelente	No sé
51. La infraestructura física (aulas, laboratorios, etc) usada para el programa educativo de posgrado en su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. La infraestructura tecnológica (equipo de cómputo y comunicaciones) asignada al área de posgrado de su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Los recursos bibliográficos del área de posgrado de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Los recursos económicos asignados al área de posgrado de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. La infraestructura física (aulas, laboratorios, etc) usada para el programa educativo de posgrado en su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. La infraestructura tecnológica (equipo de cómputo y comunicaciones) asignada al área de posgrado de su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Los recursos bibliográficos del área de posgrado de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Los recursos económicos asignados al área de posgrado de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. La infraestructura física (aulas, laboratorios, cubículos, etc) usada para el área de investigaciones en su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. La infraestructura tecnológica (equipo de cómputo y comunicaciones) asignada al área de investigaciones de su entidad académica es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Los recursos bibliográficos del área de investigaciones de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Los recursos económicos asignados al área de investigaciones de su entidad académica son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tablas de puntajes por variable

1 ALUMNOS		Total	
		10	
<i>1.1.Procedencia</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>1.2. Admisión</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>1.3. Reconocimientos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>1.4.Experiencia</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>1.5. Desempeño</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

2 PROFESORES		Total	
		16	
<i>2.1.Experiencia</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.2. Colaboración</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.3. Productividad académica</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.4.Dedicación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.5. Reconocimientos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

2 PROFESORES		Total	
		16	
<i>2.6. Publicaciones</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.7. Grado académico</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>2.8. Formación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

3 PLAN DE ESTUDIOS		Total	
		14	
<i>3.1. Fundamentación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>3.2. Programas</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>3.3. Estrategias</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>3.4. Actualización</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>3.5. Reglamentación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

3 PLAN DE ESTUDIOS			Total	
			14	
<i>3.6. Plan de operación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>	
			1.75	
Insuficiente	0	0.0		
Suficiente	1	0.4		
Regular	2	0.8		
Bueno	3	1.2		
Muy bueno	4	1.6		
Excelente	5	2.0		
<i>3.7. Recursos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>	
			1.75	
Insuficiente	0	0.0		
Suficiente	1	0.4		
Regular	2	0.8		
Bueno	3	1.2		
Muy bueno	4	1.6		
Excelente	5	2.0		
<i>3.8. Evaluación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>	
			1.75	
Insuficiente	0	0.0		
Suficiente	1	0.4		
Regular	2	0.8		
Bueno	3	1.2		
Muy bueno	4	1.6		
Excelente	5	2.0		

4 EGRESADOS		Total	
		15	
<i>4.1. Desempeño</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			3
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>4.2. Permanencia</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			3
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>4.3. Eficiencia terminal</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			3
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>4.4. Reconocimientos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			3
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>4.5. Perfil</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			3
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

5 INVESTIGACIÓN		Total	
		16	
<i>5.1. Líneas de investigación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.2. Proyectos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.3. Financiamiento</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.4. Colaboración</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.5. Productos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

5 INVESTIGACIÓN		Total	
		16	
<i>5.6. Plan de operación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.7. Recursos</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>5.8. Reglamentación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

6 DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN		Total	
		8	
<i>6.1.Relaciones</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.6
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>6.2. Apoyos sociales</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.6
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>6.3. Intercambios</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.6
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>6.4.Medios de difusión</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.6
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
<i>6.5. Plan de operación</i>	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 1.6
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

7 ADMINISTRACIÓN DE LA INSTITUCIÓN		Total	
		15.5	
7.1. Planeación	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
7.2. Organización	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
7.3. Integración	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
7.4. Dirección	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
7.5. Control	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
7.6. Recursos	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i> 2.58
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

8 ENTORNO INSTITUCIONAL		Total	
		5.5	
8.1. Seguimiento de egresados	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	
8.2. Prestigio	Calificación	Puntos	<i>Subtotal</i>
			2.75
Insuficiente	0	0.0	
Suficiente	1	0.4	
Regular	2	0.8	
Bueno	3	1.2	
Muy bueno	4	1.6	
Excelente	5	2.0	

DESCRIPCIÓN DE LÍNEAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS

LÍNEA ESTRATÉGICA No 1.

AMPLIACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA

OBJETIVO: ofrecer opciones educativas para satisfacer necesidades de conocimiento y actualización en el campo de las Ciencias Administrativas a profesionales, académicos y público en general.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
1.1.FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO Objetivo: Proponer estudios de posgrado de calidad en los niveles de: especialidad, maestría y doctorado acordes a los lineamientos y criterios de CONACYT.	1.1.1.Apertura de la Especialidad en Proyectos de Inversión	Oferta anual de la Especialidad en Proyectos de Inversión	1. Revisar y reestructurar el Plan de Estudios de la Especialidad en Proyectos de Inversión. 2. Gestionar la autorización para la reapertura de la Especialidad. 3. Gestionar la vinculación institucional de la Especialidad.
	1.1.2.Oferta permanente de la Maestría en Ciencias Administrativas	Oferta anual de la Maestría en Ciencias Administrativas	1. Revisar y actualizar el Plan de Estudios. 2. Formalizar y operacionalizar los órganos académicos: Comité académico. Comité tutorial. Academias por Área del Conocimiento.
	1.1.3.Propuesta de un doctorado en el campo de las Ciencias Administrativas	Oferta del doctorado en Ciencias Administrativas para el año 2008	1. Revisar opciones de la oferta del doctorado. 2. Gestionar la mejor alternativa.
	1.1.4.Educación virtual.	Realizar durante 2006, un análisis de factibilidad para la implementación de la educación virtual en el I.I.E.S.C.A.	1. Recopilar información acerca de experiencias educativas virtuales. 2. Analizar la información recabada. 3. Elaborar y presentar propuesta.
1.2.EDUCACIÓN CONTINUA Objetivo: Ofrecer opciones para el desarrollo humano de los sectores económicos y sociales del entorno.	1.2.1.Oferta de diplomados	Oferta anual de al menos un diplomado para 2006	1. Formalizar la propuesta del diplomado. 2. Gestionar el registro ante las autoridades universitarias. 3. Aperturar el diplomado. 4. Evaluar y dar seguimiento.
	1.2.2.Oferta de cursos monográficos	Ofrecer anualmente al menos dos cursos.	1. Identificar necesidades de cursos monográficos para instituciones y público en general. 2. Diseñar un catálogo de cursos monográficos. 3. Ofertar cursos monográficos. 4. Evaluar y dar seguimiento.

LÍNEA ESTRATÉGICA No 2.

DESARROLLO Y MEJORAMIENTO ACADÉMICO

Objetivo: promover en la comunidad del I.I.E.S.C.A. la cultura de mejora continua en el desarrollo de su plan de vida y carrera.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
<p>2.1.INTERCAMBIO ACADÉMICO</p> <p>Objetivo: Promover la movilidad académica de profesores y alumnos de los programas de posgrado.</p>	2.1.1.Estancias académicas	Gestionar anualmente la estancia al interior y al exterior del instituto, de al menos un profesor y un alumno de posgrado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer contactos con Instituciones de Educación Superior. 2. Elaborar propuestas de intercambio. 3. Gestionar el intercambio. 4. Evaluar y dar seguimiento.
<p>2.2.ORGANIZACIÓN ACADÉMICA-ADMINISTRATIVA</p> <p>Objetivo: mejorar los procesos académico-administrativos del posgrado en el I.I.E.S.C.A. de acuerdo con los lineamientos establecidos por instancias y organismos académicos de educación superior.</p>	2.2.1.Sistema de control escolar de la Maestría en Ciencias Administrativas	Implementar como parte del Sistema de Información Integral Educativo (SIIE), el sistema de control escolar BANNER para la Maestría en Ciencias Administrativas del I.I.E.S.C.A., durante el 2006.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer el contacto y solicitar el sistema BANNER de la Universidad Veracruzana. 2. Analizar y adecuar las características del BANNER al Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias Administrativas del I.I.E.S.C.A. 3. Capacitar los recursos humanos responsables del manejo del sistema. 4. Difundir a la comunidad del I.I.E.S.C.A., las políticas y procedimientos académicos necesarios para la implementación del sistema. 5. Implementar el sistema en el IIESCA.
	2.2.2.Manuales administrativos del área de posgrado del I.I.E.S.C.A.	Elaboración de los manuales administrativos del área de posgrado I.I.E.S.C.A. durante el 2004.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un análisis organizacional. 2. Elaborar el manual de organización. 3. Elaborar el manual de procedimientos.

LÍNEA ESTRATÉGICA No 2.**DESARROLLO Y MEJORAMIENTO ACADÉMICO**

Objetivo: promover en la comunidad del I.I.E.S.C.A. la cultura de mejora continua en el desarrollo de su plan de vida y carrera.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
2.3.APOYOS AL POSGRADO Objetivo: Desarrollar proyectos que contribuyan al mejoramiento de las funciones de posgrado del I.I.E.S.C.A.	2.3.1.Desarrollo bibliotecario	Contar con al menos 3 ejemplares de la bibliografía básica para cada experiencia educativa de los cursos de la Maestría en Ciencias Administrativa para agosto del 2005.	<ol style="list-style-type: none"> Integrar la lista de la bibliografía básica para cada experiencia educativa de la Maestría en Ciencias Administrativas. Gestionar la adquisición.
		Incrementar anualmente el acervo bibliográfico, con al menos 10 volúmenes por área académica.	<ol style="list-style-type: none"> Solicitar semestralmente el listado de libros de acuerdo a las necesidades de las experiencias educativas por área académica. Gestionar la adquisición de los libros.
		Contar con una suscripción a 10 revistas especializadas en el área económico – administrativa para el año 2006.	<ol style="list-style-type: none"> Desarrollar el diagnóstico para la integración de un catálogo de publicaciones especializadas en el área Económico-Administrativa. Identificar las publicaciones indexadas en el campo de la administración. Gestionar la adquisición.
		Evaluar anualmente los beneficios del acceso a los servicios bibliográficos en línea de la USBI.	<ol style="list-style-type: none"> Revisión del funcionamiento actual del acceso al sistema USBI. Diagnóstico de necesidades para la mejora. Proponer acciones para implementar la mejora del acceso en línea.
	2.3.2.Eventos académicos de apoyo al posgrado	Organizar anualmente al menos un evento académico de apoyo al posgrado	<ol style="list-style-type: none"> Diagnosticar temas centrales por área académica. Diseñar e implementar una propuesta de eventos académicos de apoyo al posgrado.

LÍNEA ESTRATÉGICA No 2.

DESARROLLO Y MEJORAMIENTO ACADÉMICO

Objetivo: promover en la comunidad del I.I.E.S.C.A. la cultura de mejora continua en el desarrollo de su plan de vida y carrera.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
2.4.DESARROLLO DEL ALUMNO Objetivo: Desarrollar y mantener programas de inducción, mejoramiento e integración de los alumnos al ambiente académico y normativo de la Institución.	2.4.1.Inducción	Actualizar anualmente el Programa Institucional de Inducción de los Alumnos.	1. Revisar e integrar el material para la actualización del Programa Institucional de Inducción. 2. Informar al estudiante de nuevo ingreso sobre la normatividad, los propósitos, metas y funciones del Instituto, así como de las diferentes áreas que conforman el posgrado.
	2.4.2.Tutorías	Evaluar y mejorar semestralmente el Sistema Institucional de Tutorías para mantener la permanencia de los alumnos en los programas de posgrado	1. Dar seguimiento al proceso de tutoría a fin de evaluarlo y mejorarlo. 2. Revisar el Reglamento del sistema de tutorías. 3. Establecer mecanismos que logren la integración del docente, alumno e institución, con el fin de mejorar la calidad académica. 4. Diseñar instrumentos de programación y seguimiento de la actividad de tutoría. 5. Desarrollar seminarios como medio de capacitación a los tutores.
	2.4.3.Eficiencia terminal	Alcanzar la eficiencia terminal de la Maestría en Ciencias Administrativas en al menos el 70% por cohorte generacional para el 2006.	1. Mejorar los instrumentos de selección que permitan la afluencia de estudiantes de acuerdo al perfil deseado. 2. Supervisar el cumplimiento de los objetivos de las experiencias educativas relacionadas con el proyecto de investigación de los alumnos. 3. Diseñar instrumentos de programación y seguimiento de la actividad de dirección de tesis. 4. Verificar el cumplimiento de los procedimientos de asignación de directores y lectores de tesis. 5. Verificar el cumplimiento del procedimiento de aprobación de tesis de grado.
		Abatir en un 20% el rezago de titulación de exalumnos del I.I.E.S.C.A.	1. Proponer actividades académicas para incrementar la eficiencia terminal.
2.4.4.Becas	Integrar anualmente un sistema de información sobre becas para alumnos del posgrado.	1. Contactar con el Departamento de Becas de la Universidad Veracruzana. 2. Difundir la información de las convocatorias a la comunidad escolar del I.I.E.S.C.A. 3. Gestionar ante las instancias de posgrado de la Universidad Veracruzana los trámites para asignación de becas. 4. Dar seguimiento al cumplimiento de los lineamientos establecidos del programa de becas asignadas.	

LÍNEA ESTRATÉGICA No 3.**FORMALIZACIÓN DE ACCIONES DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN**

Objetivo: establecer programas de vinculación con instituciones públicas y privadas.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
3.1.SERVICIOS Objetivo: Definir los servicios de consultoría y asesoría que ofertará el Programa de Posgrado.	3.1.1.Consultorías y asesorías	Integrar anualmente un catálogo de servicios profesionales ofertados por los alumnos del Programa de Posgrado para los diferentes sectores productivos y sociales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y contactar a las instituciones de interés por cada línea de investigación, área académica y experiencia educativa. 2. Programar periódicamente visitas a las instituciones para establecer contactos formales para futuros servicios de apoyo. 3. Establecer a través de convenios los programas de vinculación con diversas instituciones. 4. Supervisar la ejecución, evaluación y seguimiento de los programas convenidos.
3.2.VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO CON LOS SECTORES PRODUCTIVOS Y SOCIALES. Objetivo: orientar las investigaciones de los alumnos del posgrado a la solución de problemas del entorno.	3.2.1.Vinculación: investigación en el posgrado-sociedad	Formalizar por cohorte generacional al menos un 20% de los proyectos de investigación de los alumnos con los sectores del entorno.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar e implementar el procedimiento de formalización con el sector social para la realización de investigaciones. 2. Dar seguimiento al procedimiento de formalización con el sector social para la realización de investigaciones. 3. Dar a conocer a la comunidad los resultados de investigaciones realizadas por los alumnos a través de eventos académicos (seminarios, congresos, foros, encuentros, entre otros.)
3.3.DIFUSIÓN DE INVESTIGACIONES DE ALUMNOS Objetivo: difundir resultados de la actividad académica del posgrado a través de publicaciones.	3.3.1.Publicaciones	Integrar a la Revista Ciencia Administrativa al menos dos trabajos de investigación realizados por alumnos por cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar los trabajos de investigación que por su calidad y relevancia cubran los requisitos de inclusión a la Revista Ciencia Administrativa. 2. Diseñar e implementar el procedimiento para la selección de publicaciones de investigaciones de alumnos para su inclusión en la Revista Ciencia Administrativa.
		Actualizar en la página Web del I.I.E.S.C.A. los abstracts de los trabajos recepcionales por cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilar los abstracts de los trabajos recepcionales por cohorte generacional. 2. Integrar a la página web del I.I.E.S.C.A. los abstracts de los trabajos recepcionales
		Lograr al menos una publicación internacional y/o reconocimiento del trabajo de investigación de alumnos por cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integrar un catálogo de publicaciones internacionales y sus requisitos. 2. Mantener actualizada la información de premios y reconocimientos a la investigación en Ciencias Administrativas. 3. Seleccionar los trabajos recepcionales factibles de publicarse.

LÍNEA ESTRATÉGICA No 4.
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA

Objetivo: diseñar e implementar un sistema de evaluación que permita el mejoramiento continuo de los programas de posgrado.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
<p>4.1.EVALUACIÓN PERMANENTE DEL PROGRAMA DE POSGRADO</p> <p>Objetivo: evaluar el programa de posgrado de acuerdo con los indicadores señalados por CONACYT-UV a fin de lograr la mejora continua del mismo y mantenerse en el PIFOP.</p>	4.1.1.Autoevaluación	Evaluar el Plan de Estudios 2000 al término de la cada generación del mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y en su caso modificar el Plan de Estudios 2000 de la Maestría en Ciencias Administrativas. 2. Diseñar las estrategias para la participación de los actores que intervienen en el Programa 2000 de la Maestría en Ciencias Administrativas. 3. Comparar el Plan de Estudios con programas equivalentes de algunas instituciones educativas de reconocimiento nacional e internacional para su mejora.
		Diseñar y aplicar un sistema que permita la apreciación de los métodos de autoevaluación al término de cada cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y en su caso modificar los métodos y técnicas de autoevaluación empleados.
	4.1.2.Evaluación externa	Obtener el registro de la Maestría en Ciencias Administrativas en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) de CONACYT para el año 2005.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar actividades académicas del posgrado acordes con las políticas nacionales e institucionales de calidad. 2. Cumplir con las observaciones y señalamientos de la evaluación realizada por el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP).
		Evaluar la pertinencia social del programa de Maestría en Ciencias Administrativas en el año 2006.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar el estudio del mercado laboral. 2. Comparar el perfil del mercado laboral con el del Plan de Estudios. 3. Verificar la congruencia externa del Plan de Estudios 2000.
	4.1.3.Seguimiento de egresados	Actualizar e implementar el sistema de seguimiento de egresados del posgrado al término de cada cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y en su caso modificar los el sistema de seguimiento de egresados.
4.1.4.Producción académica de trabajos recepcionales	Actualizar e implementar el sistema electrónico de control de la producción académica de trabajos recepcionales al término de cada cohorte generacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y en su caso modificar el sistema de control de la producción académica de trabajos recepcionales. 	

LÍNEA ESTRATÉGICA No 5.**RECURSOS FÍSICOS Y FINANCIAMIENTO**

Objetivo: mejorar permanentemente las instalaciones y equipo que permitan el desarrollo integral de la comunidad académico-administrativa del Programa de Posgrado, así como la procuración de los recursos financieros necesarios.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
5.1.INFRAESTRUCTURA Objetivo: Mantener, mejorar y ampliar las instalaciones, mobiliario y equipo requeridos para el desarrollo del Programa de Posgrado.	5.1.1.Mejoramiento de la infraestructura	Realizar anualmente un diagnóstico de la situación que guardan las instalaciones, mobiliario y equipo requerido para la operación del Programa de Posgrado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar el diagnóstico. 2. Definir necesidades y requerimientos. 3. Gestionar en su caso la adquisición, mantenimiento y mejoramientos necesarios.
5.2.FINANCIAMIENTO Objetivo: Implementar un programa permanente de financiamiento para preservar, mejorar y acrecentar la infraestructura del Programa de Posgrado.	5.2.1.Apoyo financiero	Obtener anualmente apoyo financiero de al menos una fuente externa de financiamiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los programas de apoyo financiero para el mejoramiento de infraestructura. 2. Buscar y gestionar fuentes de financiamiento institucional para el desarrollo de proyectos de investigación.

LÍNEA ESTRATÉGICA No 6.**NORMATIVIDAD INTERNA**

Objetivo: revisar y actualizar permanentemente la normatividad inherente al Programa de Posgrado.

PROGRAMA	PROYECTO	META	ACCIONES
6.1.REGLEMENTACIÓN INSTITUCIONAL Objetivo: Revisar la Reglamentación Institucional que permita mantener actualizada la normatividad del Programa de Posgrado.	6.1.1.Actualización de la Reglamentación Institucional	Revisar la normatividad del Programa de Posgrado al término de cada cohorte generacional y/o cuando haya modificaciones en la Reglamentación Institucional que la afecten.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la Reglamentación Universitaria relacionada con el Programa de Posgrado. 2. Revisar y actualizar en su caso la reglamentación interna del Instituto.