



CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO

SEGUNDO SEMESTRE

CAMBIO, CALIDAD Y EDUCACIÓN

Seminario

DR. MARCO EDUARDO MURUETA REYES

Coordinador

**LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
EN UN CONTEXTO DE CALIDAD**

MARÍA GUADALUPE DE LA TORRE GARCÍA

DALIA CAROLINA JAQUEZ BERMUDEZ

MOISÉS SANTIAGO VALLE

Doctorandos

Noviembre, 2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Concepto de Calidad	6
Concepto de Evaluación	9
Concepto de Evaluación Educativa	10
Evaluación de la calidad en Educación Superior	11
Tendencias y experiencias mundiales de evaluación en Instituciones de Educación Superior.....	13
Autorregulación institucional	15
Acreditación institucional	16
Evaluación de Programas de Educación Superior	17
Criterios nacionales para la evaluación de Programas en Educación Superior	18
PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	
Instrumento de evaluación de Programas Educativos	25
REFLEXIONES FINALES	34
BIBLIOGRAFÍA	35

INTRODUCCIÓN

La calidad es otro fantasma que deambula por las aulas.

Rodríguez Uribe.

La educación, en tanto fenómeno eminentemente social, es objeto de estudio constante dada la extensa problemática que le distingue; uno de sus tópicos problemáticos es la calidad educativa, la educación de calidad o calidad escolar, denominaciones atribuidas por distintos autores que han abordado este tema. Así, por ejemplo, Rodríguez Uribe (2004, pp 87-90) argumenta severo y contundente, que el sistema educativo de nuestro país padece una complicada falta de conceptualización de la categoría *calidad*, tanto para la comprensión general del estado del campo educativo como de los procesos epistemológicos educativos, carencia que abate las pretensiones de lograr la calidad educativa y mostrar sus alcances.

El politólogo y filósofo mexicano mencionado sostiene que para comprender el sentido de *calidad educativa*, asociado al de *evaluación*, bien se puede estudiar con base en cuatro asociaciones analíticas: primera asociación: calidad educativa y ética o moral; segunda asociación: tendencias meritocráticas o tecnológicas; tercera asociación: rigor epistemológico; cuarta asociación: saber fenoménico o en la racionalidad comunicativa, desde las cuales, una vez hecho el recorrido analítico-filosófico, se estará en condiciones de explicar las razones de este problema y considerar propuestas de solución. A pesar de esta importante sugerencia metodológica y de construcción epistemológica, el autor referido no arriba en alguna aproximación conceptual; él considera que es una tarea en construcción todavía, la cual debe ser efectuada principalmente por las autoridades de la administración educativa nacional.

Murueta (2010, pp 27-59) ha analizado la categoría *calidad* en sus diferentes acepciones, a fin de explicarla y poder ser entendida en una visión crítica y filosófica en el ámbito educativo. Después de una exhaustiva revisión de conceptualizaciones en la literatura del tema -nacional e internacional-, concluye que hay fuerte presencia de deficiencias y limitaciones conceptuales, debidas a la falta de rigor analítico y de seriedad heurística para la construcción del mencionado concepto en el campo de la educación.

Murueta y Rodríguez Uribe coinciden en expresar la extrema debilidad conceptual que identifica en este aspecto a la política educativa del país, al ámbito de la administración educativa nacional y las fallas en que se ha incurrido al intentar forzar la concepción de *calidad educativa* en la plataforma teórica oficialista -incluso práctica- del hecho educativo.

En estudios críticos posteriores, Viveros y Murueta (2011) continúan debatiendo sobre el tema y expresan:

[...] en qué consiste dicha calidad y cómo alcanzarla, son temas que se han mantenido en la ambigüedad, propiciando confusión y desorientación entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, ahora preocupados y presionados por las bajas calificaciones alcanzadas en las pruebas académicas internacionales (PISA) y nacionales (ENLACE) que se aplican periódicamente a estudiantes de educación básica.

Consideración que reafirma las carencias conceptuales de la categoría en estudio.

A diferencia de Rodríguez Uribe, Murueta (2010) presenta elementos para construir un concepto de *calidad*, basado en el principio de pensamiento abierto -tener mente abierta-, en la posesión de algunas bases filosóficas y en el esfuerzo de entender distintos puntos de vista, para lo cual incluye algunos postulados de Nietzsche acerca de lo bueno y lo malo, donde lo bueno es:

Todo lo que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo en el hombre.

Y lo malo se refiere a:

Todo lo que procede de la debilidad [o favorece la debilidad] (p. 44).

Asimismo, el doctor en filosofía y psicólogo establece el sentido de *pseudocultura* en la idea de todo aquello que “debilita u obstruye las posibilidades de expansión del poder individual y colectivo de los seres humanos”. En cambio, la cultura auténtica es aquella que “se caracteriza por ampliar continuamente el poder individual y colectivo”. Los contenidos y significados de ambos términos influyen en la propiciación o no de calidad.

El concepto muruetiano queda fundado al adjetivar como *escolar* al sustantivo *calidad*, pues:

...una mejor escuela es aquella que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder y el poder mismo de alumnos y docentes, individual y colectivo (p. 44).

Por lo cual, en este caso, se habla de *calidad escolar* al concebir a la escuela como un posible espacio generador de condiciones óptimas para el desarrollo del poder de voluntad en los estudiantes, con base en principios de calidad emanados de la cultura auténtica, para brindar un tipo de educación susceptible de ser identificado como un servicio de calidad.

Para arribar a una definición clara y precisa de *calidad escolar*, es necesario seguir realizando análisis críticos y ejercicios instrumentales que permitan construir perspectivas orientadas al diseño de instrumentos para evaluar dimensiones de la calidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CONCEPTO DE CALIDAD

En un esfuerzo por conceptualizar los modelos de interpretación de la calidad, haremos referencia a autores como González y Ayarza (1997) quienes describen la clasificación realizada por Harvey y Green (1993) en cinco enfoques fundamentales: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como aptitud para un propósito fijado, la calidad como valor agregado y la calidad como transformación. Destacamos algunas de ellas:

- 1) La calidad *como excepción* implica que el concepto surge como una cualidad especial de clases superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar. La calidad como perfección indica la no-existencia de defectos u errores en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.
- 2) La calidad *como actitud* para el logro de un propósito, supone que cualquier producto que es elaborado en concordancia con el objetivo deseado, representa un patrón de calidad al usuario o cliente que lo exige.
- 3) La calidad *como valor agregado* supone que las instituciones de educación superior deben ante el ente financiero, generalmente es el Estado, rendir cuentas mediante evidencias que representen logros socialmente válidos.
- 4) La calidad *como transformación* está centrada en el principio del cambio cualitativo en el rendimiento universitario, dicho cambio se manifiesta en la responsabilidad de la institución de provocar cambios y mejoras de las actividades cognitivas de los estudiantes dentro de patrones de calidad educacional, tanto de los programas académicos, como de la institución en general.

Dado estas características conceptuales, muchos autores e instituciones han dado al concepto de Calidad, un carácter multidimensional, complejo e inexistente; por lo que se

hace necesario destacar los acuerdos entorno a la descripción de las categorías que guían al concepto.

Royero (2009), es uno de los autores que plantea cinco instancias de análisis para estas categorías. Una primera instancia en que el concepto de calidad se enmarca en un esquema complejo y multidimensional. Su amplitud abarca todos los procesos de lo educativo, de lo social y de lo humano, por lo que lo convierte en un sistema conectado con otros sistemas interdependientes.

En segunda instancia, la calidad es una categoría social e históricamente determinada (Aguerrondo,1993); su concepción obedece a manifestaciones concretas de los distintos modos de formación económica social en el cual se incluye. La calidad responde a las exigencias de los sistemas sociales y el orden que ocupa en el modo de producción de dichas sociedades.

En tercera instancia, la calidad es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos. La revisión constante de dichos sistemas conlleva a que los patrones de calidad determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir. Esta idea quizás oriente una apreciación utópica de la calidad, dada que la satisfacción plena de los resultados obtenidos en educación, serán inalcanzables en un mundo de desigualdades, la calidad no tiene límites ideológicos, más bien comprende la adaptación de un mundo material a la preparación educativa de un individuo que mantenga los principios de eficiencia y eficacia. La calidad educativa dejará de serlo cuando pierda su significatividad social, y cuando se convierta en significativa, pasará a ser un horizonte institucional en el logro de los objetivos y políticas de la educación.

En cuarta instancia, la calidad se integra con el proceso de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior. Dicha eficiencia es mediatizada por el Estado como ente regulador de los sistemas escolares en todos sus niveles y modalidades, por lo que la misma se convierte en un elemento político de intervención justa o no, en el desarrollo institucional. La evaluación se convierte necesariamente en el proceso de retroalimentación de los criterios de calidad.

En quinta instancia, el concepto de calidad debe concebirse en el mundo de lo medible, tanto en lo cualitativo (atributos sociales) y en lo cuantitativo (atributos de eficiencia y cantidad).

Siguiendo otras perspectivas en torno al concepto, Medina de la Cerda (2009), en el documento "*Tópicos en Educación Superior; una mirada desde la FIMPES*", considera que el logro de la calidad de la educación supone garantizar desde el Estado la formulación de políticas que posibiliten la distribución de conocimientos y el desarrollo de competencias relevantes para la producción científico-tecnológica, la vida cotidiana y la participación ciudadana de una praxis política. La oportuna disposición de estos elementos brinda igualdad de ingreso, permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en el marco de la equidad social.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (p. 182), el cual plantea como uno de sus ejes políticos el logro de la calidad educativa, nos dice que ésta comprende los rubros de: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia... una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad exigencias del mundo del trabajo (Murueta, 2010).

Schmelkes (1992) sostiene que la calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica, debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habita.

La calidad educativa se encuentra en relación directa con la efectividad que se logra en las relaciones establecidas entre los actores del proceso educativo, los mecanismos e instrumentos de mediación y los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad.

Bajo esta perspectiva, la evaluación se puede convertir en una actividad indispensable para constatar el grado de calidad alcanzado por un sistema educativo o por alguno de

sus componentes en función de sus descriptores principales, pues permite comparar el quehacer de los actores educativos con indicadores de calidad que se consideran valiosos y verdaderos, porque responden a las aspiraciones e intenciones sociales, culturales o económicas presentes en un determinado tiempo y lugar (Murueta, 2010).

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El término evaluación incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines muy diversos: “valorar, enjuiciar, comparar, controlar, fiscalizar”... Ruiz (1996) asume la evaluación como un “proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (pp 17-18).

Rodríguez (2004, p. 200) considera que “[...] evaluar implica reconocer el déficit y fortalezas asociadas con el proceso de aprendizaje y en correspondencia, intervenir para subsanar anomalías”. En tales ocasiones, conviene actuar de forma que los resultados, e incluso los propios procesos, permitan extraer consecuencias para las mejoras el centro como unidad y de cada uno de los elementos componentes fundamentales.

Sin embargo, lo verdaderamente importante es institucionalizar procesos de evaluación formativa de los centros educativos, utilizando herramientas muy sencillas para que no utilicen demasiado tiempo y no distraigan de su función al profesorado.

Pérez Juste (2000) dice que el Proyecto Educativo, en cuanto elemento directriz de la vida de una institución, debe incluir los planteamientos básicos sobre el tipo de educación que se desea ofrecer, sobre los medios adecuados para alcanzarla y sobre el sistema para decidir sobre los niveles de logro y la propia eficacia de los medios planificados. Allí debe quedar de manifiesto el papel de la evaluación en su concepción global.

En la dirección de los centros educativos puede planearse una evaluación entendida como control o, también, en términos o funciones sumativas; es más puede verse afectada por iniciativas evaluadoras externas, como las de inspección.

Otros autores como Díaz Barriga (1991), definen a la evaluación según el objetivo que se persiga al aplicarla, según el énfasis que se establezca en sus diferentes elementos.

Alicia de Alba menciona que “es posible concebir el campo de la evaluación como una investigación evaluativa, en la medida en que en toda la tarea de evaluación se conjugan aspectos teóricos y aspectos axiológicos, debido a los aspectos teóricos que son inherentes a todo proceso de evaluación” (De Alba: 1994, p.93.)

La evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo, sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos; ésta adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Lo que destaca un elemento clave de la concepción actual de la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica. El concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Se puede entender como 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. En el proceso de evaluación educativa se pueden fijar cuatro momentos o tipos de evaluación: Evaluación de contexto-necesidades, Evaluación de proceso-desarrollo y evaluación de resultados-producto.

Reflexionar acerca de la evaluación educativa es una labor incesante y constante, que suscita de manera inmediata toda clase de opiniones y discusiones acerca del tema. Ya que la acción responsable del evaluador es una de las tareas más importantes en los procesos de formación de individuos que se dan en las escuelas e instituciones formales de enseñanza; podríamos decir, entonces, que todo proceso de aprendizaje va ligado íntimamente a procesos evaluativos, que se convierten en obligatorios en la medida en que se exigen lineamientos, objetivos y estándares propios de los procesos de enseñanza.

La evaluación educativa guarda una íntima relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo de la evaluación un tema recurrente y característico de cualquier discusión educativa. Sin embargo, son muy variadas las aseveraciones sobre los distintos problemas educativos, que se enmarcan en el hecho de evaluar, y es allí donde salen a resaltar un sinnúmero de concepciones variadas acerca de la evaluación, sus objetivos, propósitos, planeación y ejecución. Pero, fuera de toda discusión, en las prácticas evaluativas, se mantiene la misma tendencia de la evaluación por medición, inflexible, control del poder (maestro), pasivas (alumno), con tendencias técnicas hacia resultados cuantificables, lo que ha conllevado a repercusiones poco formativas en los procesos educativos y mecanismos ineficaces que nos han conducido sólo a facilitar la comedia labor del docente.

Por esto, más allá de cualquier otra consideración, es importante resaltar la importancia de reflexión con sentido sobre todas aquellas prácticas evaluativas de las que somos sujetos y objetos, para revalidar nuevas formas de enseñanza, en las que la evaluación se convierta en una experiencia formativa, que enriquezca el proceso mismo de formación del sujeto, donde se respeten las características y necesidades propias del individuo. Una evaluación diseñada para el alumno y no para la apremiante necesidad de sistematización del docente.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Antes de continuar con la descripción de los conceptos y modelos de la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias, haremos una muy breve mención de los sistemas de evaluación descritos por Kells (1993).

Kells describe tres tipos o modelos de evaluación de acuerdo al foco de atención principal y 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. Kells, luego de su análisis mundial, describe cuatro modelos básicos de evaluación de la calidad: el modelo americano, el modelo europeo continental, el modelo británico y el modelo escandinavo.

Para Kells, 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.

En torno al *modelo europeo continental*, el mismo autor define la función de mejora y calidad no sólo 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.

El *modelo británico* pone énfasis en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad. Los procedimientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño.

En palabras textuales de Van Vugh (1993) “el modelo inglés es la expresión de lo que hoy día denominamos evaluación de calidad mediante la revisión por pares. Los profesores deciden entre ellos lo que debería enseñarse y quién lo enseñaría”.

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 concentran en estándares gremiales. Los procesos de autoevaluación institucional se evidencian con una marcada actividad de rendición de cuentas y una intención de evaluación externa.

González y Ayarza (1997) realizan una taxonomía bastante interesante sobre los modelos de evaluación de la calidad en educación superior, describen el modelo sistémico desarrollados por autores especializados como Stufflebeam (1974), Astin (1974) y Kuh (1981) en el cual sustentan el principio del enfoque de sistemas.

Dicho modelo reconoce que las instituciones universitarias son un sistema dentro de un sistema más complejo y dinámico, llámese sistema educativo y sistema social, al igual que reconoce la visión abierta de estas instituciones al caracterizar las mismas en un proceso de intercambio permanente y constante con el ambiente externo.

Estos autores presentan lo dinámico de las instituciones universitarias en torno a la relación que tiene el ambiente con las entradas (información, energía, recursos, materiales) del sistema y su transformación a través de procesos institucionales regulatorios, operativos o de apoyo, con el fin de obtener salidas o productos que interactúan con su entorno. Dichos elementos requieren procesos de retroalimentación y control constantes para mantener y equilibrar el sistema institucional.

Por otra parte, describen el modelo globalizado de Robert Stake (citado por González y Ayarza, 1997) que comprende la descripción de los componentes de la evaluación en: la evaluación del esfuerzo de la energía puesta y los resultados obtenidos; la evaluación de la efectividad, vista como la relación entre los objetivos logrados y los resultados obtenidos, la evaluación de la eficiencia, relacionada con el uso racional de los recursos; la evaluación de los procesos y la evaluación de la relevancia.

Un tercer tipo de modelo descrito por estos autores, es el llamado modelo etnográfico definido como “el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de su contexto específico”.

Un cuarto modelo más elaborado y aplicado en América Latina es el realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) que ejecuta el proyecto de gestión y evaluación universitaria, integrado al programa multinacional de educación media y superior de la OEA.

Dicho modelo se sustenta en los aportes teóricos realizados por Stake, las observaciones etnográficas de Spradley y la Teoría de sistemas. El modelo identifica seis dimensiones básicas para medirla calidad como lo son: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos, así como los indicadores, la función universitaria que involucra, el nivel en que se aplica y la fuente de donde se recogen los datos provenientes de los actores participantes en el proceso.

TENDENCIAS Y EXPERIENCIAS MUNDIALES DE EVALUACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los 80, la calidad se ha convertido en tema de discusión y preocupación por parte de las instituciones universitarias 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, la necesidad de desarrollar sociedades más avanzadas hacia el campo tecnológico en la creciente concepción desarrollista de la educación, que ha exigido a los sectores nacionales e

institucionales aplicar sistemas nacionales de evaluación que garanticen un mínimo patrón de calidad.

En el ámbito mundial el criterio de evaluación es relativamente nuevo, por ejemplo, en Europa, específicamente en Francia, se estableció el Comité Nacional de Evaluación en 1985. En Inglaterra, la reforma educativa llevada en 1987 reorientó los principios de la educación superior y muy especialmente lo relacionado con la calidad. En los países bajos se publicó un trabajo de política gubernamental llamado "Educación Superior: autonomía y calidad". En Finlandia, Noruega, España, Suecia y algunos países, se han dado los primeros pasos para llevar a cabo los procesos de evaluación. (Van Vugh, op. cit.)

Del mismo modo, en Latinoamérica y el Caribe se habían iniciado propuestas en torno a la creación de sistemas de evaluación, tal es el caso de Brasil, México, Colombia, Trinidad y Tobago, Chile, República Dominicana, Bolivia Cuba, Venezuela, etc., a finales de los años setenta, desarrollo de los ochenta y principios de los noventa.

En las conferencias mundiales sobre educación, el principio de calidad subyace en la Declaración de Quito (1991), en las propuestas de la CEPAL-UNESCO (1992), en la Reunión de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe (1996) y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998). A nivel del Caribe, el fortalecimiento regional de articulación y acreditación de las instituciones de educación superior, es evidente. En torno a América Central, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) creó la Comunidad de Países del Caribe (CARICOM) por medio del Comité de Ministros de Educación (SCME), inició en 1988 un estudio para determinar la equivalencia de las credenciales académicas y el sistema para promover e implantar procesos de evaluación y acreditación (SICEVAES) (González y Ayarza, 1997).

Como ya se ha descrito previamente, los procesos de evaluación son de algún modo recientes tanto en Europa como en el mundo occidental; referiremos algunas de las tendencias y experiencias mundiales al respecto, siguiendo a algunos autores de referencia como Van Vugh (1993) y Montenegro (1994).

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 (Van Vughs, 1993).

En el caso norteamericano, el modelo de acreditación institucional y la especializada realizada por los distintos grupos profesionales, parece dominar el sistema de evaluación universitario.

En América Latina y el Caribe se evidenció el uso de modelos de evaluación a partir del final de la década de los 80 y principios de los 90, en tal sentido, en *México* se evalúan sus instituciones a través de tres áreas básicas como lo son el estudio del sistema, la evaluación institucional y la evaluación interinstitucional llevada a cabo por el CONAEVA (Montenegro, 1994).

En *Argentina*, el modelo de autoevaluación y evaluaciones externas realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CNEAU), órgano descentralizado del Ministerio de Educación y Cultura.

En *Bolivia*, las instituciones de educación superior están integradas en un organismo denominado la Universidad Boliviana, y a partir del año 1995 se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (González y Ayarza, 1997).

En *Brasil*, el proceso de evaluación institucional es uno de los más antiguos del continente, en el área de caso de postgrado una agencia autónoma del Ministerio de Educación denominada CAPES realiza la evaluación y acreditación de los cursos de cuarto y quinto nivel, siendo esta última, la experiencia más exitosa del país.

LA AUTORREGULACIÓN INSTITUCIONAL

La autorregulación tiene una extensa tradición y una marcada tendencia a implantarse bajo una cultura de regulación participativa, de autonomía, de responsabilidad y de rendición de cuentas (OEA). Una cultura de la regulación supone la creación de espacios de comunicación con la participación de todos los actores involucrados en el sistema institucional.

La autorregulación tiene como propósito conocer las fallas de las instituciones con el fin de mejorar los sistemas de dirección administrativos presentes en ella. La autorregulación, más que una necesidad social, es una necesidad administrativa de carácter decisorio, que se inserta en los procesos de docencia, investigación, extensión y producción, aunado a una cultura del orden y de entrega de cuentas a la sociedad en su conjunto.

LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

La acreditación institucional define la evaluación extrínseca de la calidad en la necesidad de demostrar procesos responsables a uno o más grupos sociales interesados en los resultados institucionales. Dichos resultados buscan definir por una parte las misiones encomendadas por los sistemas sociales a las universidades y por la otra, demostrar que estas instituciones han cumplido efectivamente dicha misión.

Para Van Vugh (1993) la acreditación “es un 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”. Del mismo modo, afirma que en Estados Unidos la acreditación constituye la experiencia más significativa de este proceso. Este concentra los siguientes pasos:

- 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.

En síntesis, la acreditación es realizada a través de dos procesos básicos: el primero consiste en la acreditación institucional conducida por entes regionales que son controlados por las mismas instituciones, y en segundo término, la evaluación

especializada realizada por los colegios profesionales de las disciplinas desarrolladas por las instituciones universitarias.

En el mismo orden de ideas, autores como Villarroel (1996) definen la acreditación como un "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» (p.61). El propósito de la acreditación, siguiendo al autor, 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 del resultado obtenido en la evaluación.

Igualmente, García Guadilla (1997) define el proceso de acreditación como "el procedimiento mediante el cual se decide si una institución o programa tiene la suficiente calidad para ser acreditada de acuerdo a criterios mínimos establecidos".

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A los efectos de la evaluación de programas conviene clarificar los conceptos fundamentales, destacando entre ellos los de *programa*, *evaluación* y *evaluación de programas*, a los que nos referiremos a continuación, siguiendo la perspectiva de Pérez Juste (2000).

En el campo pedagógico la palabra *programa* se utiliza para referirse a "un *plan sistemático* diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas". Tanto a los efectos de su elaboración como de su posterior evaluación —dos procesos que deberían guardar armonía y coherencia— deben tomarse en consideración algunas importantes cuestiones:

- a) Todo programa debe contar con unas *metas y objetivos* que, obviamente, han de ser *educativos*.
- b) Metas y objetivos deben estar acomodados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa.
- c) Tanto en el momento de su implantación como de su evaluación, en este caso en cuanto *variable independiente*, el programa ha de estar claramente especificado y detallado en todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades,

decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados *a priori* como satisfactorios ... De no ser así adolecerá de limitaciones en uno de los criterios para su posterior evaluación: la *evaluabilidad*.

d) Ha de incorporar un conjunto de *medios y recursos* que, además de ser *educativos*, deben ser considerados como *suficientes, adecuados y eficaces* para el logro de metas y objetivos.

e) Necesita de un sistema capaz de apreciar tanto si metas y objetivos se logran como de poner de relieve, en caso de que así no sea, o de que lo sea a niveles insuficientes o insatisfactorios, dónde se producen las disfunciones y carencias y, a ser posible, las causas de las mismas (objetivos muy elevados, aplicación inadecuada de los medios, ambiente incoherente, relaciones humanas insatisfactorias, tiempos insuficientes, rigidez en las actuaciones, momentos inadecuados, efectos no planeados...).

La evaluación es planteada por Pérez Juste (2000), como “...la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”.

Específicamente, si deseamos realizar una evaluación de los programas, continuando con los planteamientos de Pérez Juste (2000), se entenderá entonces como “*un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso*”.

CRITERIOS NACIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (EDUCACIÓN SUPERIOR)

La evaluación y acreditación de programas en México se dio en dos tiempos. Inicialmente a principios de la década de los años noventa se establecieron los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, se buscó desarrollar un modelo de pares académicos. Fue sólo al final de la década que se generaron los organismos acreditadores. En la actualidad funcionan dos sistemas paralelos en el

proceso de evaluar los programas académicos de las instituciones de Educación Superior. Los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados en 1990 y el Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES), establecido en 1998. En ambos casos, la evaluación tiene un carácter voluntario, esto es, se realiza por solicitud del programa académico que aspira a ser evaluado.

La diferencia con los países de origen de estas propuestas es que fue el Estado y no los gremios profesionales los que impulsaron la realización de esta actividad. El modelo de evaluación de pares estaba mucho más centrado en el carácter formativo y de realimentación de la evaluación, meta que no necesariamente cumplía, al no existir un mecanismo en las instituciones para conocer y para discutir los resultados de la evaluación. Por mucho tiempo estos resultados fueron de consumo sólo para la administración central de la universidad y para las autoridades locales de cada entidad académica (facultad, escuela o departamento).

Los CIEES iniciaron su actividad desde la concepción de funcionar con un esquema de evaluación de pares académicos. Tuvieron una importante legitimidad, pues sus informes de evaluación eran realmente considerados como un instrumento de realimentación del programa, aunque dichos informes en esos años, en general, tuvieron un carácter restringido. Esto es sólo conocido por las autoridades centrales de la Universidad y por el cuerpo directivo de la entidad académica donde funcionaba el plan de estudios o el programa de formación.

A finales de la década de los años noventa se establecieron los primeros organismos acreditadores. La relación de los CIEES con estos nuevos organismos se volvió compleja, pues cada quien necesitaba definir su territorio y a su área de acción. Sin embargo, ambas instancias evalúan los mismos programas académicos. Los CIEES inicialmente sólo entregaban un informe de realimentación, aunque a partir del año 2001 se les pidió que clasificaran a cada programa educativo evaluado en algún nivel de acuerdo con su calidad educativa; los del nivel 1 eran los que obtenían la calificación de mejor calidad, lo que afectó indirectamente su participación en el financiamiento extraordinario. Por su parte los organismos acreditadores coordinados por el COPAES conceden la acreditación formal del programa.

Según Ruiz R. (1996, pp. 46-47) la evaluación de programas se considera como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad (y los logros) de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado.

El valor educativo de un programa radica en la intención de ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la acción educativa, proporcionando la información necesaria para la toma de decisiones. La evaluación de programas tiene por finalidad la mejora de los mismos a través de su comprensión, del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados (Ruiz R, p. 44).

Otra consideración importante son los criterios de evaluación. Criterio es la norma para juzgar o atribuir valor a una realidad. Los criterios son elementos fundamentales para poder valorar cualquier realidad educativa (Ruiz R. 1996, p. 47), en este caso en particular, los programas.

Con respecto a la evaluación de programas, de nuevo retomamos a Pérez Juste (2000), quién considera que presentar una propuesta sobre evaluación de programas, es una ardua tarea, dada la amplitud de los aspectos que pueden ser objeto de consideración. Lo sensato, desde su punto de vista, será seleccionar algunos aspectos y concentrar en ellos nuestra atención en el hecho como objeto de la evaluación, en las principales variables a la hora de configurar una metodología educativa y los elementos o componentes básicos de un modelo o propuesta de programas educativos.

En nuestro país, en el marco del Plan Sectorial de Educación, una de las líneas de acción prioritaria para el periodo 2007-2012, es contribuir a extender y arraigar una cultura de planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares.

En este contexto la DGESE, en conjunto con las autoridades educativas estatales, ha iniciado los procesos de evaluación externa de los programas de licenciatura de formación inicial de docentes de educación básica, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Los CIEES son organismos institucionales descentralizados, con una experiencia acumulada en más de tres lustros de trabajo, por medio de la participación de pares académicos evaluadores y de una gran diversidad de instituciones públicas y privadas de educación superior de México.

Desde 1991, los CIEES participan en el Sistema de Evaluación de la Educación Superior en el país a través de la evaluación interinstitucional encomendada a los siete Comités disciplinares y los dos Comités de función. Cada Comité representa una instancia colegiada integrada por distinguidos miembros del personal académico (pares) de las Instituciones de Educación Superior del país.

Los CIEES realizan sus tareas por conducto de grupos interinstitucionales colegiados, cuyos integrantes son pares representativos de la comunidad académica. Existe un Comité de Evaluación por cada una de las áreas del conocimiento en las que está organizada la educación superior: I) Ciencias Sociales y Administrativas, II) Ciencias Naturales y Exactas, III) Ciencias de la Salud, IV) Ciencias Agropecuarias, V) Arquitectura, Diseño y Urbanismo, VI) Ingeniería y Tecnología, así como VII) Artes, Educación y Humanidades.

Adicionalmente, se formaron otros dos comités, uno con la tarea de evaluar la Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura y otro con la encomienda de valorar la Administración y Gestión de las Instituciones de Educación Superior.

El principal objetivo de la evaluación que realizan los CIEES es el de contribuir a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior en el país. Es importante precisar que no se trata de una evaluación fiscalizadora, ni tiene propósitos de administración externa. Su tarea se inscribe en la búsqueda de modelos de educación superior que respondan no sólo a la evaluación del conocimiento y la cultura, sino también a las exigencias y necesidades sociales del país.

A partir de 2008, las instituciones formadoras de docentes que imparten los planes nacionales de Licenciatura de Educación Normal se han incorporado a estos procesos de evaluación a través de las solicitudes que están realizando los Secretarios de Educación para participar en el proceso de evaluación, que la DGESE como la dependencia federal correspondiente, coordina en conjunto con los CIEES.

PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dada la amplia referencia del panorama de la calidad y evaluación en diferentes contextos, nos proponemos ahora realizar una propuesta para la evaluación de Programas Educativos.

Murueta (2010), con respecto a la valoración de la calidad de una escuela, en su artículo "Calidad escolar: aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social", propone considerar la dimensión *calidad de los programas educativos*, tomando en cuenta los siguientes indicadores:

- Esté conformado por un menú de posibilidades de aprendizaje creador que integre los productos de generaciones anteriores.
- Sus objetivos impliquen lograr que los estudiantes generen productos socialmente relevantes, y que estén redactados con claridad y precisión.
- Integre actividades de carácter colectivo e individual cuya secuencia, duración y acoplamiento permitan propiciar la mayor incidencia social de estudiantes y maestros.
- Proponga actividades múltiples e interesantes que los alumnos y docentes puedan elegir para los fines sociales que se propongan dentro del esquema temático que los reúne institucionalmente (p. 53).

Indicadores que de estar presentes en un programa educativo y ser llevados a cabo, presumiblemente coadyuvarán al logro de la calidad escolar.

Con el apoyo de dicha aportación, diseñamos, elaboramos y proponemos un instrumento de evaluación de programas educativos, para lo cual tomamos en cuenta los pasos para elaborar una escala, con base en las proposiciones de Louis L. Thurstone (Summers, 1976, p: 171-172):

1. Especificación de la variable que se va a medir.
2. Recolección de opiniones acerca de la variable especificada.
3. Elaboración de una lista de aseveraciones de las opiniones recolectadas.
4. Clasificación de las aseveraciones en una escala que represente a la variable.
5. Cálculo del valor escalar de cada aseveración.
6. Eliminación de algunas aseveraciones con el criterio de ambigüedad.
7. Elaboración de la lista final con las aseveraciones graduadas uniformemente en la escala.

En este contexto de evaluación de la calidad educativa, Murueta (2010, 45-48) también propone considerar las siguientes variables para evaluar la dimensión *programas*:

1. *Calidez*. Grado en que un producto o servicio genera una sensación de comprensión y empatía entre dos o más seres humanos, uniendo sus potencialidades.
2. *Potenciación*. Grado en que un producto o servicio ofrece posibilidades adicionales a las que una o más personas se encuentra habituados.
3. *Eficacia*. Un producto o servicio será más eficaz conforme tengan los resultados previstos explícitamente, en tiempo y forma y, por tanto, sea realmente útil para lo que pretenden tanto el productor como el usuario.
4. *Eficiencia*. Cercano al concepto de eficacia, la eficiencia significa contar y aprovechar elementos y procedimientos para lograr un efecto previsto. Dice Killian (2004) que “es la relación existente entre el vector insumos y el vector productos, durante el subproceso estructurado de conversión de insumos en productos”. En este sentido, la eficiencia se refiere al grado en que se aprovechan y se acoplan todos los recursos disponibles (espacio, tiempo, materiales, tecnologías, financiamientos, esfuerzos humanos) para generar con eficacia un producto o servicio.
5. *Organicidad*. Condición en que un producto o servicio tiene armonía y consonancia con otros productos o servicios que integra para sí y/o a los cuales se integra para generar una potencia mayor de cada uno y del conjunto.
6. *Sistematicidad*. Grado en que un producto o servicio se basa en un conjunto de principios y tiene previstos una serie de procedimientos o actividades para lograr un resultado esperado.
7. *Precisión o exactitud*. Capacidad para lograr que un servicio o producto tenga características rigurosas y puntuales que brinden confianza en su funcionamiento y en su acoplamiento con otros productos o servicios relacionados.
8. *Durabilidad*. Cantidad de tiempo en que un producto o servicio puede continuar cumpliendo cabalmente con las funciones para las que ha sido diseñado.
9. *Consistencia*. Grado de coherencia entre las partes de un producto o servicio y la imagen general que éste ofrece a primera vista. Se habla de mayor consistencia cuando se verifica que el servicio o producto mantiene su funcionalidad en circunstancias más diversas.
10. *Flexibilidad*. La capacidad con que un servicio o producto modifica algunos de sus rasgos manteniendo su funcionalidad a pesar de obstáculos y otras adversidades.
11. *Versatilidad*. Nivel en que un producto o servicio puede ofrecer más funciones de interés con variaciones fáciles de realizar para los usuarios.
12. *Seguridad*. Grado en que un producto o servicio puede utilizarse sin que amenace o afecte la integridad fisiológica y corporal de los usuarios y, en su caso, haga manifiestas al usuario las indicaciones de posibles riesgos y cuente con los elementos necesarios para prever y disminuir afectaciones posibles.
13. *Originalidad*. Características novedosas que hacen a un servicio o producto distinguirse positivamente de otros servicios o productos cuyos fines son similares.
14. *Accesibilidad*. Grado en que un producto o servicio puede ser utilizado con mayor facilidad por más personas, sin menoscabo del nivel de su funcionalidad.
15. *Comodidad*. Cualidad con que un producto o servicio puede cumplir sus funciones ofreciendo además agrado, descanso, tranquilidad y relajación a sus usuarios.
16. *Agradabilidad estética*. Grado en que un servicio o producto tiene características que despiertan mayor placer en uno o más de los nueve sentidos (vista, oído, tacto, gusto, olfato, sentido kinestésico (movimiento), sentido cenestésico (posición corporal), sentido orgánico (sensaciones internas) e imaginación).
17. *Sanidad*. Cualidad con que un producto o servicio promueve la fluidez y agilidad del funcionamiento fisiológico y la sensación de satisfacción en los usuarios.
18. *Sustentabilidad ambiental*. Grado en que un producto o servicio contribuye al funcionamiento armónico de los sistemas ambientales del planeta.

Asimismo, para la evaluación de programas educativos, este autor sugiere tomar en cuenta otros indicadores tales como:

- relación con el contexto internacional;
- relación con el contexto nacional (p.e. artículo 3º Constitucional);
- necesidades sociales;
- mercado de trabajo;
- pertinencia;
- perfiles de ingreso;
- perfiles de egreso;
- malla formativa;
- principios pedagógicos (p.e. Filosofía de la Educación);
- modelo pedagógico;
- características de los docentes;
- sistema de evaluación;
- fuentes de información;
- formas de proyección, es decir: trascendencia hacia la comunidad.¹

En las siguientes páginas presentamos la propuesta de instrumento de evaluación, mismo que se considera puede ser resuelto por los directivos a cargo del Programa, o un evaluador externo a la institución, el cual pueda actuar como verificador de los diferentes ámbitos a evaluar.

¹ Conjunto de indicadores derivados de la reflexión y análisis colectivos, efectuado en el Seminario “Cambio, calidad y educación”, coordinado por el Dr. Marco Eduardo Murueta R., en la sesión del lunes 19 de septiembre de 2011. Programa del Doctorado en Educación, Centro de Estudios Superiores en Educación.

Instrucciones: Con el propósito de obtener información para mejorar la calidad de los programas educativos, por favor responda con la opción que mejor refleje la valoración que se atribuya a cada uno de los cuestionamientos.

CALIDEZ					
(EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
1. ¿Describe las necesidades sociales que atiende el profesionista en el contexto nacional?					
2. ¿Establece la relación entre las características del equipo de la entidad académica con los alumnos y los docentes?					
3. ¿Existe relación entre los sectores sociales con el perfil de egreso?					
4. ¿Describe las necesidades sociales que atiende el profesionista en el contexto regional?					
5. ¿Menciona formas de atención a necesidades sociales específicas?					
6. ¿Los contenidos consideran los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes?					
POTENCIACIÓN					
7. ¿Toma en cuenta los recursos identificados en el análisis de las opciones profesionales afines que señalan tendencias de formación de vanguardia?					
8. ¿Se identifica la demanda laboral actual del profesionista?					
9. ¿Se describen las necesidades laborales potenciales relacionadas con la profesión?					

EFICACIA (EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
10. ¿Establece la viabilidad de los objetivos y metas propuestos con respecto al estudio de factibilidad de la institución?					
11. ¿Se identifican los saberes que requieren los egresados de la opción profesional en su desempeño profesional?					
12. ¿Se incorporan evidencias de desempeño para evaluar tanto el proceso como el resultado?					
EFICIENCIA					
13. ¿Es apropiado en su perfil de ingreso en relación con los objetivos del plan de estudios?					
14. ¿Describe las características de los académicos de acuerdo con su perfil disciplinario?					
15. ¿Describe las características de la infraestructura de la entidad académica en términos de su existencia, cantidad y condiciones?					
16. ¿Establece la relación entre las características de los materiales de la entidad académica con los alumnos y los docentes?					
17. ¿Se cuenta con un plan para la producción de materiales didácticos?					
18. ¿Incluye las referencias documentales, hemerográficas, bibliográficas, de Internet, de estudios específicos, que fundamentan el documento del plan de estudios?					
19. ¿Se identifican algunas formas de organización del trabajo del personal académico?					

ORGANICIDAD (EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
20. ¿Propicia el modelo un desempeño sinérgico entre las funciones sustantivas?					
21. ¿Incluye el listado de los elementos de vanguardia de las opciones profesionales afines acordes con los lineamientos (valores, características del perfil, asignaturas, organización curricular, etc.)?					
22. ¿Incluye el organigrama de la entidad académica, señalando autoridades, departamentos, servicios y relaciones entre ellos?					
23. ¿En qué medida se articula con las funciones sustantivas?					
24. ¿Se vincula el modelo educativo con el proceso enseñanza-aprendizaje?					
25. ¿Son acordes los objetivos y metas con los problemas actuales?					
26. ¿Hay un adecuado equilibrio, según el caso entre horas-teoría y horas-práctica?					
27. ¿Las estrategias metodológicas de enseñanza se relacionan directamente con las de aprendizaje, y viceversa?					
28. ¿Se especifica la proyección de la(s) disciplina(s) central(es) y su frontera en relación con otras?					
29. ¿Los ejes se articulan considerando la transversalidad como estrategia metodológica?					

SISTEMATICIDAD (EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
30. ¿Identifica los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos considerados como necesarios para mejorar el desempeño profesionista, de acuerdo con la opinión de los egresados y los empleadores?					
31. ¿Identifica las acciones principales integradora de los tres saberes que desarrolla el sujeto?					
32. ¿Estructura bien la articulación horizontal y vertical del plan de estudios en relación el perfil de egreso?					
33. Para la actualización de contenido ¿Se tienen en cuenta los resultados de la docencia, la investigación, de la vinculación, de la difusión y extensión o, en su caso, la creación artística?					
34. ¿Se utilizan los resultados del seguimiento de egresados y estudios de la opinión de los empleadores para la revisión sistemática del perfil de egreso?					
35. ¿En qué grado la metodología está centrada en el aprendizaje ?					
36. ¿Se toman en cuenta las experiencias educativas incluidas en el área de formación básica, general y de iniciación a la disciplina?					

PRECISIÓN O EXACTITUD (EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
37. ¿Utiliza criterios que favorezcan el aprendizaje por parte de los estudiantes?					
38. ¿Señala el vínculo de los contenidos con las herramientas de trabajo: bibliografía, hemerografía, medios audiovisuales, manuales, guías, cuadernos de prácticas, equipos de laboratorio, paquetes de cómputo, otros?					
39. ¿Existe correspondencia clara entre el plan de estudios y el perfil de egreso?					
40. ¿Se corresponde el número de horas teóricas y prácticas con el de créditos?					
41. ¿Es congruente la modalidad con las estrategias metodológicas?					
42. ¿Son congruentes las oportunidades de evaluación con la modalidad de la experiencia educativa?					
43. ¿Están claramente definidos y especificados los objetivos y metas?					
44. ¿Se explicita los enfoques teórico-metodológicos?					
45. ¿Identifica con claridad los conocimientos deseables del aspirante al programa educativo?					
46. ¿Es posible alcanzar los objetivos, con la duración prevista del plan de estudios?					
47. ¿La enunciación de los contenidos está debidamente formulada?					
48. ¿Se explicitan las competencias específicas asociadas a los ámbitos profesionales especializados?					

DURABILIDAD					
(EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
49. ¿Corresponde con el plan de estudios en cuanto a los avances de la ciencia y la tecnología en los campos de conocimiento comprendidos en él?					
50. ¿Corresponden los contenidos a los avances en el respectivo campo del conocimiento?					
51. ¿Se fundamenta en los principios y valores institucionales plasmados en el Ideario?					
CONSISTENCIA					
52. ¿Se articula con lo establecido en el ideario, la misión y la visión?					
53. ¿Son coherentes los objetivos del plan de estudios y los de la institución?					
54. ¿Son congruentes la organización y el contenido del plan de estudios con sus objetivos?					
55. ¿Corresponden los contenidos a las especificaciones del plan de estudios?					
56. ¿Son congruentes el perfil de egreso y los objetivos del plan de estudios?					
57. ¿Se considera el Plan Nacional de desarrollo vigente?					
58. ¿Se revisa el Plan Estatal de desarrollo vigente?					
59. ¿Es posible identificar los elementos de congruencia externa, a partir de la relación entre el desarrollo del plan de estudios vigente y el campo profesional?					

60. ¿Se describen las características de los académicos de acuerdo con su perfil docente?					
---	--	--	--	--	--

FLEXIBILIDAD (EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
61. ¿Los métodos para la enseñanza-aprendizaje consideran las características de los estudiantes y de las disciplinas?					
62. ¿Se identifica los obstáculos que limitan y/o dificultan la planeación, la operación y la evaluación de los aprendizajes?					
VERSATILIDAD					
63. ¿Considera las opiniones de los egresados?					
64. ¿Las experiencias educativas optativas están relacionadas con diferentes perfiles profesionales?					
65. ¿Se identifican saberes extradisciplinarios que enriquecen a la(s) disciplina(s) central(es)?					
66. ¿Se incluyen saberes heurísticos de acuerdo con las áreas de formación establecidas?					
SEGURIDAD					
67. ¿Considera la prevención ante contingencias o riesgos?					

ACCESIBILIDAD					
(EN) EL PROGRAMA...	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
68. ¿Se identifican en sus contenidos, diferenciadores con respecto de otros similares?					
ORIGINALIDAD					
69. ¿Incluye las características del estudiante que lo cursa (humana, social, intelectual y profesional), diferentes de las del que cursa el plan vigente u otras opciones profesionales afines?					
70. ¿Relaciona directamente las características del perfil del docente (formación disciplinaria y pedagógica, experiencia docente y profesional) con lo propuesto por la experiencia educativa?					
71. ¿Toma en cuenta el tiempo necesario de estudio personal, elaboración de trabajos, prácticas, estudio de casos, búsqueda de bibliografía...?					
72. ¿Se considera la demanda laboral del nivel regional, en el caso de que el programa educativo se ofrezca en varias regiones?					
73. ¿Se proponen alternativas metodológicas que favorezcan los aprendizajes?					
COMODIDAD					
74. ¿Está redactado en forma clara y comprensible para la comunidad educativa?					
75. ¿Es comprensible la información relativa a: nombre, modalidad, enfoque, estrategias, evaluación y referencias?					

AGRADABILIDAD ESTÉTICA	<i>Casi siempre</i>	<i>La mayoría de las veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi nunca</i>
(EN) EL PROGRAMA...					
76. ¿Se aprecian elementos tipográficos que facilitan su lectura?					
SANIDAD					
77. ¿Se consideran contenidos que promueven aspectos complementarios de salud y bienestar?					
SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL					
78. ¿Existe congruencia entre la descripción de los contextos internacional, nacional y regional, y las necesidades sociales que atiende el profesionalista?					
79. ¿Se identifican los problemas y las problemáticas sociales vinculados con la profesión?					

¡GRACIAS POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN!

REFLEXIONES FINALES

El tema de la calidad educativa continúa siendo un problema de conceptualización, toda vez que las versiones oficiales u oficialistas de tal categoría son ambiguas y no responden a las necesarias caracterizaciones efectivamente cualitativas del sector educativo, mucho menos a los mecanismos y prácticas de evaluación de la pretendida *calidad educativa* en el sistema educativo nacional.

Una alternativa a las mencionadas limitaciones es la realización de propuestas críticas, soportada en una plataforma filosófica, para ampliar la visión teórica, epistemológica e instrumental de la calidad escolar, alternativa expresa y contenida en el enfoque “Aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social”.

Este enfoque puede ser realizado a través de talleres transformacionales del pensamiento pedagógico, con el fin de redimensionar las prácticas educativas hacia el desarrollo del poder de voluntad, individual y colectivo, de toda la comunidad educativa.

También podrían efectuarse seminarios de análisis, consideraciones críticas y construcción de propuestas para la experimentación, reelaboración e implantación de modelos pedagógicos o escolares, que efectivamente ciclen y reciclen la calidad escolar o educativa, para arribar a prácticas sociales constantes en beneficio de los diversos grupos.

Llevar a cabo las pretensiones mencionadas, significa caminar en pos de la utopía por un tipo de educación auténticamente favorecedor de la vida plena de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

Adkins Wood, Dorothy. (1977). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México, Editorial Trillas.

Aguerrondo, I. (1993): *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Washington, D.C., OEA.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (1994): *Manual autoevaluación para instituciones de educación superior*. Chile, CINDA/PROMESUP/OEA.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1998): *Calidad y evaluación de la Educación Superior*. Caracas, CRESALC/UNESCO.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2009). *Metodología General CIEES para la Evaluación de Programas Educativos. Manual para la Autoevaluación*. México.

De Alba, Alicia (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México.

Díaz Barriga Ángel (1997). *Didáctica y Currículo*. Paidós. México.

García Guadilla, Carmen (1997): *El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.

González, I., y Ayarza, Hernán (1997): *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.

Kells, H. (1992): *Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica*. Evaluación Académica. UNESCO.

Martínez, E., y Letelier, Mario (1997): *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias*, Caracas, Ediciones Nueva Sociedad.

Medina de la Cerda Rafael y Mendoza Carrera Enrique. (2009). *Tópicos en Educación Superior; Una mirada desde la FIMPES*, Porrúa. México.

Montenegro, J. (1994): *La Reforma en Perspectiva. Reforma y utopía*. México.

Murueta, Marco Eduardo. (2010). *Alternativas para la calidad educativa*. México, Amapsi Editorial / CESE.

Nevo, David. *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Traducción María Serrano Bericat. España, Ediciones Mensajero.

OEA. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/>

Patton, Michael (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications Inc. 3er. Edition 2002.

Pérez Juste, Ramón (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, en *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287; disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

Rodríguez Uribe, Hugo. (2004). *Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa*. México, Editorial Driada.

Royero, Jaim. *Contexto mundial sobre la evaluación en las Instituciones de Educación Superior*, Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui, Venezuela. Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/contexto.pdf>

Ruiz Ruiz, José María. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Secretaría de Educación Pública.

Summers Gene, F. (1976). *Medición de actitudes*. México, Editorial Trillas.

Tunnermann, B. (1998): *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, Ediciones

Van Vugh, Frans. (1993): *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso*, en Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. Hebe Vessuri Editora, Volumen 2, CRE- UNESCO, 1993.

Villarroel, C. (1996): *La importancia de la autorregulación en el proceso de evaluación. Reflexiones para el caso de Venezuela*. Caracas, Ediciones CENDES/UCV.

Villarruel Fuentes M. *Evaluación Educativa*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Viveros Ballesteros, Eréndira y Marco E. Murueta. (2011). "Hacia un nuevo concepto de <calidad educativa>". *Revista Alternativas en psicología*, año XV, núm. 25, agosto-septiembre, México, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C.