Deusto
Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA CONTINUA DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR DE GUATEMALA: ESTUDIO DE CASO

Martha Pérez Contreras de Chen

Directora

Dra. Gloria Zaballa Pérez

Bilbao, 2016

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA CONTINUA DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR DE GUATEMALA: ESTUDIO DE CASO

MARTHA PÉREZ CONTRERAS DE CHEN

Directora

DRA. GLORIA ZABALLA PÉREZ

Bilbao, 2016

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Deusto
Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Tesis Doctoral

Modelo de autoevaluación para la mejora continua de los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala: estudio de caso

Directora

Dra. Gloria Zaballa Pérez

Doctoranda

Martha Pérez Contreras de Chen

Dedicatoria

A mi esposo Oscar por acompañarme incondicionalmente en el camino de la vida, apoyando cada uno de los sueños y metas que me he propuesto y que aunque yo afirmase que la finalización del doctorado sería la última, sabiendo él que no es así; no tengo duda que seguirá animándome en cada nueva aventura que emprenda. Especialmente por su ayuda en el desarrollo de este trabajo de investigación. Ojalá que la vida me permita devolverte aunque sea en alguna medida todo lo que me has dado, negándote incluso a ti mismo. Gracias por tanto.

A mis hijos Oscar Daniel y Pablo Andrés, por su apoyo y comprensión en todo este tiempo de trabajo, renunciando conmigo a todo lo que fuera necesario, acompañando mis desvelos, apoyándome en todo lo que estaba a su alcance. Principalmente por animarme a continuar y lograr mí objetivo cuando estuve a punto de tirar todo por la borda. Ustedes son sin duda el motor que me impulsa a seguir adelante.

A mis papás Luis Ernesto y Marthy, que aunque ya no están conmigo, sé que desde donde se encuentran celebran esta meta. Gracias porque lo que hoy soy en buena parte, se los debo a ustedes.

A Dios por ser mi refugio, mi fuerza, mi impulso, mi sostén a lo largo de estos cuatro años y de toda mi vida. Sin su amor hoy no vería culminada esta meta.

Agradecimiento

La elaboración de la tesis doctoral es una etapa en la vida que deja huella y que estoy segura que nunca se olvida, ya que implica desarrollar una serie de competencias como la perseverancia, la tolerancia a la frustración, la búsqueda de alternativas para la solución de problemas, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de escuchar, la capacidad también de reconocer que muchas veces necesitaremos de alguien que nos ayude (más de las veces que quisiéramos) por mencionar algunas. Además permite que descubramos lo mejor y lo peor de nosotros. Hoy veo hacia atrás y no puedo comprender en toda su dimensión lo que estos cuatro años han significado en mi vida.

Veo también infinidad de rostros que me acompañaron en esta aventura. A todos ellos solo puedo decir infinitamente gracias por todo:

- A mi directora de tesis, la Doctora Gloria Zaballa Pérez, por su orientación permanente en el desarrollo de este trabajo y por su disposición y eficiencia para apoyarme en todo lo que estuviera a su alcance.
- Al Doctor Aurelio Villa Sánchez, porque desde el momento que tuve el privilegio de conocerlo me animó a continuar mis estudios de master y doctorado y desde ese entonces siempre ha estado dispuesto a ayudarme y orientarme. Gracias por todo Aurelio.
- A los profesionales que me apoyaron y orientaron con sus conocimientos y consejos para lograr la finalización de esta investigación: al Padre Pedro Morales, S.J., Manuel Arias y Hilda Caballeros.
- A la Universidad Rafael Landívar, sus autoridades y colaboradores, en especial:

- Al Padre Rolando Alvarado, S.J. porque siempre confió y apostó por mí, motivándome permanentemente a no desmayar en esta investigación.
- Al Padre Eduardo Valdés, por su apoyo, facilitándome los espacios necesarios que me permitieran estudiar.
- A la Doctora Lucrecia Méndez por su apoyo incondicional en el ámbito laboral, pero también por su cariño y su amistad. Por sus palabras de ánimo en todo momento.
- A los equipos de trabajo de los tres programas de maestría que fueron parte de esta investigación.
- A mis compañeros y amigos de trabajo: Jorge Rodríguez, Padre Héctor Estrella, S.J., Lissette Aguilar, Edgar Giordani, Claudia Camposano y Ana Lucia de la Cruz. Sin su cariño incondicional y su apoyo en el ámbito laboral y personal, esta tesis hoy no sería una realidad.

- A la Cátedra Unesco de la Universidad de Deusto, por haber hecho posible mi estancia de investigación en Bilbao.
- Al Padre Marco Tulio Martínez, mi director espiritual y amigo, por todos sus consejos.
- A mis hermanos y todas sus familias, ya que sé que cuento con ellos siempre.
- A mis amigas y compañeras de aventura: Ivanna, Gaby, Thania, Claudia Pinillos, Rosibon, Andrea, Claudia Zúñiga, Jackie, Luisa y Eva Aidé. Su amistad fortalece mi vida y la llena de ilusión.
- A mis amigos: Nandy, Julito, Memito, Eduardo y Luis, por estar siempre pendientes de mí.
- A mis amigas del otro continente:

- A Sonia Arranz y a toda su familia, ya que incluso desde antes de conocerla previo al inicio del master, me ha enseñado el significado del servicio, del dar sin esperar nada a cambio. Por adoptarme también como parte de su familia y preocuparse tanto por mí. Querida Sonia gracias por tanto.
- A Nerea Sáenz y Ángela García, por su apoyo y amistad.

Contenido

1 La garantía de la calidad en las instituciones de educación superior 1

1.1 La problemática de la educación superior y el reto de la calidad 2

1.2 La calidad educativa y otros conceptos relacionados 4

1.3 Aproximaciones al concepto de calidad 9

1.3.1 La perspectiva multidimensional de la calidad 10

1.3.2 La perspectiva intrínseca y extrínseca de la calidad 14

1.3.3 Nueva interpretación de las aproximaciones de calidad de Harvey y Green 20

1.3.4 Abordajes adicionales desde la perspectiva extrínseca de la calidad 23

1.3.5 Otras visiones del concepto de calidad 24

1.4 El papel de la evaluación de la calidad en los sistemas de educación superior 30

1.4.1 Algunas definiciones de la evaluación de la calidad 33

1.4.2 Objetivos y características de la evaluación de la calidad 38

1.5 El aseguramiento, gestión o garantía de la calidad ¿Son cosas distintas? 42

1.6 La garantía de la calidad y su función en la educación superior 49

1.6.1 Definiciones sobre los sistemas de garantía de la calidad ¿Todos los conciben de la misma forma? 51

1.6.2 Objetivos de los sistemas de garantía de la calidad 55

1.6.3 Enfoques de los sistemas de garantía de la calidad 58

1.6.3.1 Enfoque interno y externo 58

1.6.3.2 Enfoque obligatorio y voluntario 62

1.6.4 Mecanismos que se utilizan en los sistemas de garantía de la calidad 64

1.6.4.1 El rol de las normas ISO en los mecanismos de garantía de la calidad 68

1.6.5 Consideraciones para el funcionamiento de los sistemas de garantía de la calidad. 71

1.6.6 La responsabilidad de las instituciones de educación superior en los sistemas de garantía de la calidad 73

1.6.7 Beneficios de la implementación de sistemas de garantía de la calidad 76

1.6.8 Los sistemas de garantía de la calidad en diferentes regiones 77

1.6.8.1 El Espacio Europeo de Educación Superior 78

1.6.8.2 El caso de España 83

1.6.8.3 América Latina 85

1.6.8.4 El caso de Centroamérica 92

1.6.8.5 El caso atípico de Estados Unidos 96

1.6.9 El papel de las agencias de garantía de la calidad 99

2 Los procesos de acreditación y autoevaluación como mecanismos de garantía de la calidad 105

2.1 ¿Qué es la acreditación? 106

2.2 Principales características de la acreditación 112

2.3 Objetivos de la acreditación 115

2.4 Tipos de acreditación más utilizados 118

2.4.1 Acreditación institucional 119

2.4.2 Acreditación de programas académicos o carreras 120

2.4.3 Acreditación de estándares básicos o mínimos 122

2.4.4 Acreditación de alta calidad o de excelencia 123

2.4.5 Acreditación Internacional 124

2.5 Fases de la acreditación 125

2.6 Los pares evaluadores en los procesos de acreditación 130

2.7 Beneficios y dificultades que afronta la acreditación 134

2.8 La importancia de la autoevaluación en el proceso de acreditación 138

2.8.1 Etapas de los procesos de autoevaluación 143

2.9 Retos posteriores a los procesos de autoevaluación y acreditación 147

3 Modelos actuales de autoevaluación para posgrados y su contexto 152

3.1 La situación de los programas de posgrado 154

3.2 Criterios de calidad para la autoevaluación de los posgrados 159

3.3 Modelos de autoevaluación para posgrados 171

3.3.1 Modelo de calidad en educación GOIEN 171

3.3.2 Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) 177

3.3.3 Programa ACREDITA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) 184

3.3.4 Modelo de autoevaluación de posgrados de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP) 192

3.3.5 Modelo de autoevaluación de posgrados del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA) 209

3.3.6 Modelo de autoevaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP) 221

3.3.7 Modelo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México (PNPC) 238

3.3.8 Comparación de los modelos de autoevaluación 247

4 Modelo propuesto: modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar 251

4.1 El contexto de la educación superior en Guatemala 251

4.1.1 Las instituciones de educación superior en el país 253

4.1.1.1 Los programas de posgrado 256

4.1.2 El sistema nacional de garantía de la calidad 258

4.2 La universidad Rafael Landívar 260

4.2.1 Antecedentes 260

4.2.2 La garantía de la calidad dentro de la Universidad Rafael Landívar 264

4.3 Modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar 273

4.3.1 Justificación del modelo 273

4.3.2 Descripción del modelo 274

4.3.3 Metodología sugerida para la aplicación del modelo de autoevaluación 294

4.3.3.1 Aspectos previos a considerar 294

4.3.3.2 Etapas del proceso de autoevaluación 296

4.3.4 Instrumentos 304

5 Aspectos metodológicos 307

5.1 Planteamiento del problema 307

5.2 Objetivos 308

5.2.1 General: 308

5.2.2 Específicos: 309

5.3 Alcances, límites y aporte 309

5.4 Sujetos de estudio 310

5.5 Muestra 311

5.6 Instrumentos 313

5.7 Procedimiento 315

5.8 Tipo de investigación 318

5.9 Análisis de datos 319

6 Presentación y discusión de resultados 322

6.1 Presentación de resultados por actores educativos 322

6.1.1 Resultados de focus group realizados con autoridades de las maestrías 1, 2 y 3 ...323

6.1.2 Resultados de cuestionario en línea dirigido a docentes de las maestrías 1, 2 y 3.333

6.1.3 Resultados de cuestionario dirigido a estudiantes de las maestrías 1, 2 y 3 347

6.2 Discusión de resultados 361

6.2.1 Discusión sobre objetivo específico 1 361

6.2.2 Discusión sobre objetivo específico 2 362

6.2.3 Discusión sobre objetivo específico 3 365

6.2.4 Discusión sobre el objetivo específico 4 368

6.2.4.1 Análisis estadístico complementario para identificar el funcionamiento del modelo y sus resultados.....370

7 Conclusiones y líneas futuras de investigación 384

7.1 Conclusiones del marco teórico.....384

7.2 Conclusiones del marco empírico.....388

7.3 Líneas futuras de investigación 392

8 Referencias 393

9 Apéndices 417

Lista de tablas

Tabla 1.1 Conceptos clave relacionados con la Calidad 8

Tabla 1.2 Modelos de evaluación de la calidad de la educación superior..... 39

Tabla 1.3 Interpretación de Quality Assurance por distintos autores y países..... 45

Tabla 1.4 Diferencias entre los enfoques retrospectivo (aseguramiento) y prospectivo (mejora) . 48

Tabla 1.5 Tipología de enfoques de aseguramiento de calidad..... 65

Tabla 1.6 Mecanismos de garantía de la calidad..... 68

Tabla 1.7 Declaraciones ministeriales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 78

Tabla 1.8 La implantación de un sistema de garantía de calidad en el EEES..... 80

Tabla 1.9 Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior 81

Tabla 1.10 Sistemas de garantía de la calidad en Latinoamérica..... 86

Tabla 1.11 Sistemas de garantía de la calidad en reestructuración / implementación 90

Tabla 2.1 Organismos de certificación de la calidad dirigidos a las Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP) 129

Tabla 2.2 Componentes a considerar para la generación de juicios de valor..... 132

Tabla 2.3 Etapas del proceso de autoevaluación..... 146

Tabla 3.1Funciones de los organismos de garantía de la calidad por país..... 153

Tabla 3.2 Criterios de calidad para la evaluación en los programas de maestría..... 160

Tabla 3.3 Propuesta de indicadores para acreditar la calidad de un posgrado 163

Tabla 3.4 Factores de calidad y ponderación por número de comentarios 167

Tabla 3.5 Enfoque tradicional de la evaluación con el nuevo enfoque y las exigencias de la sociedad del conocimiento 170

Tabla 3.6 Componentes del modelo de calidad en educación GOIEN 175

Tabla 3.7 Criterios y subcriterios del Modelo de Excelencia EFQM 180

Tabla 3.8 Componente del programa ACREDITA 188

Tabla 3.9 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados de AUIP.....197

Tabla 3.10 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados del CNA 213

Tabla 3.11 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados de ACAP 227

Tabla 3.12 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados del PNPC.....242

Tabla 3.13 Comparación de los elementos que conforman los modelos de autoevaluación 248

Tabla 4.1Universidades públicas y privadas establecidas en la región centroamericana. 252

Tabla 4.2 Organismos de acreditación en Centroamérica.....253

Tabla 4.3 Comparación entre los mapeos de posgrados en Guatemala 258

Tabla 4.4 Estudiantes de la Universidad Rafael Landívar 264

Tabla 4.5 Elementos analizados en los procesos de autoevaluación y acreditación en la URL ..270

Tabla 4.6 Dimensión I: plan de estudios 281

Tabla 4.7 Dimensión II: proceso de enseñanza y aprendizaje 284

Tabla 4.8 Dimensión III: recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos 288

Tabla 4.9 Dimensión IV: resultados.....290

Tabla 4.10 Dimensión V: investigación (maestrías académicas).....291

Tabla 4.11 DIMENSION V: VINCULACIÓN PROGRAMA / EMPRESA SOCIEDAD (maestrías profesionales).....292

Tabla 4.12 Resumen de los componentes del Modelo de Autoevaluación para los Programas de Posgrado de la URL 293

Tabla 4.13 Información para análisis en los procesos de autoevaluación.....298

Tabla 5.1 Tabla maestrías sujeto de estudio.....310

Tabla 5.2 Métodos empleados para el análisis de los sujetos 311

Tabla 5.3 Características para la definición de las muestras.....312

Tabla 5.4 Número de sujetos que conforman las muestras 313

Tabla 5.5 Tipo de instrumentos utilizados para la recopilación de datos 314

Tabla 6.1 Resultados académicos.....329

Tabla 6.2 Dimensión I: plan de estudios, preguntas dicotómicas 333

Tabla 6.3 Dimensión I: plan de estudios, escala de Likert.....334

Tabla 6.4 Percepción sobre las competencias adquiridas por medio del perfil de egreso 335

Tabla 6.5 Resultados docentes de dimensión II, preguntas dicotómicas 338

Tabla 6.6 Resultados docentes de dimensión II, escala de Likert.....340

Tabla 6.7 Resultados docentes de dimensión III, preguntas dicotómicas.....343

Tabla 6.8 Resultados docentes de dimensión III, escala Likert 344

Tabla 6.9 Resultados estudiantes de dimensión I, preguntas dicotómicas.....347

Tabla 6.10 Resultados estudiantes de dimensión I, escala de Likert. 348

Tabla 6.11 Percepción de las competencias adquiridas por medio del perfil de egreso 349

Tabla 6.12 Resultados estudiantes de dimensión II, preguntas dicotómicas 351

Tabla 6.13 Resultados estudiantes de dimensión II, escala Likert.....353

Tabla 6.14 Resultados estudiantes de dimensión III, preguntas dicotómicas 356

Tabla 6.15 Resultados estudiantes de dimensión III, escala Likert 357

Tabla 6.16 Resultados estudiantes de dimensión IV, preguntas dicotómicas.....359

Tabla 6.17 Resultados estudiantes de dimensión IV, escala de Likert. 359

Tabla 6.18 Resultados estudiantes de dimensión V, preguntas dicotómicas 360

Tabla 6.19 Estructura y pesos del modelo de autoevaluación de la URL 366

Tabla 6.20 Comparación de características del concepto de la calidad y componentes del modelo de autoevaluación de la URL 368

Tabla 6.21 Análisis factorial de los ítems 32 al 51 371

Tabla 6.22 Análisis estadístico por maestría 374

Tabla 6.23 Visión global de los análisis (SPSS) 382

Lista de figuras

Figura 1.1 Demandas como factores que modifican el contenido del concepto de calidad.....10

Figura 1.2 Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems desarrollados para operacionalizarlos.....22

Figura 1.3 Cuadro de la verdad: los grandes componentes del sistema universitario.....32

Figura 1.4 El proceso global de evaluación de la calidad de la enseñanza.....37

Figura 1.5 Reseña histórica de los organismos de garantía de la calidad en Estados Unidos.....98

Figura 2.1 Modelo de Garantía de la Calidad 124

Figura 2.2 Ciclo de la acreditación.....126

Figura 2.3 Proceso de autoevaluación y su relación con la autorregulación.....140

Figura 2.4 Hilo conductor .....

Figura 3.1 Pirámide tradicional de educación y el paradigma del modelo GOIEN.....173

Figura 3.2 Esquema lógico REDER.....180

Figura 3.3Esquema del Modelo de Excelencia EFQM 183

Figura 3.4 Dimensiones y criterios del modelo de renovación de la acreditación.....187

Figura 3.5 Enfoque Teórico del Modelo de Autoevaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado .....

Figura 3.6 Enfoque Operativo del Modelo Conceptual de Evaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado .....

Figura 3.7 Elementos del modelo de evaluación del PNPC.....241

Figura 3.8 Cuadro comparativo de las áreas de evaluación de los modelos 249

Figura 4.1 Universidades públicas y privadas de Guatemala.....255

Figura 4.2 Distribución geográfica de los campus y sedes de la URL.....262

Figura 4.3 Proceso de autoevaluación y acreditación en la URL.....268

Figura 4.4 El ciclo de mejora PDCA.....277

Figura 4.5 Modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la URL .....

Figura 4.6 Plan de mejoras a partir de la implementación del Modelo de autoevaluación para Programas de Posgrado de la URL .....

Figura 4.7 Relación del Ciclo PDCA con el Modelo de Autoevaluación para los programas de posgrado de la URL.....280

Figura 6.1 Modelos de autoevaluación de posgrados investigados 363

Figura 6.2 Características del modelo de autoevaluación de la URL 365

Introducción

La presente tesis doctoral denominada “Modelo de autoevaluación para la mejora continua de los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala: estudio de caso” tiene como principal propósito ofrecer un mecanismo eficaz y eficiente para la evaluación de los posgrados, que permita orientar de forma general sobre la situación de los mismos, permitiendo a partir de la información obtenida, la construcción de planes de mejora y la instauración paulatina de un sistema de garantía de la calidad; por medio de un ciclo permanente mediante las etapas de: planear, hacer, revisar y actuar (Ciclo PDCA de Deming). El modelo consta de cinco dimensiones que abarcan de acuerdo al investigador, los elementos más importantes de evaluar en todo tipo de maestrías, ya sean estas académicas o profesionales. Estas son: a) el plan de estudios, b) las metodologías de enseñanza y aprendizaje, c) los recursos humanos, físicos y tecnológicos, d) los resultados académicos y e) la investigación o la vinculación programa / sociedad.

Sabiendo que la calidad es un eje fundamental que debe estar presente en todo sistema de educación superior y que es indispensable su evaluación de forma continua, la creación del modelo objeto del presente estudio, cobra particular importancia. Para Roa (2003) es la propia universidad la que debe tomar la iniciativa de establecer un modelo de autorregulación que la comprometa en el cumplimiento de sus funciones sustantiva, sus objetivos y su misión. Las universidades requieren adicionalmente a los mecanismos internos de calidad, estar inmersos en sistemas nacionales o internacionales de aseguramiento de la calidad, que las retroalimenten desde una visión externa sobre su quehacer. La región centroamericana no escapa a esta realidad

y debe ser consciente de ella, mas ahora por la proliferación de ofertas educativas que no cumplen con los estándares mínimos necesarios para su funcionamiento.

Guatemala es el único país de la región que no cuenta con un sistema nacional de garantía de la calidad, lo que obliga a las instituciones de educación superior a ser artífices de mecanismos propios para solventar esta carencia de país. En el caso particular de la Universidad Rafael Landívar, la institución ha llevado a cabo esfuerzos importantes en temas de evaluación a nivel de grado, no así a nivel de los posgrados; haciéndose impostergable incursionar en este ámbito.

Pregunta de investigación

Lo descrito anteriormente hace necesario formular para el estudio, el siguiente planteamiento:

¿Cuáles son los elementos con los que debe contar un modelo de autoevaluación con fines de mejora continua para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala?

Objetivos

La investigación realizada se plantea una serie de objetivos que se detallan a continuación:

1. Objetivo general: elaborar un modelo de autoevaluación con fines de mejora continua, para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
2. Objetivos específicos:

a. Realizar una revisión bibliográfica sobre calidad, su aplicación en la educación superior, autoevaluación y acreditación; que permita contar con un panorama general sobre dichas temáticas.
b. Recopilar a nivel internacional los principales modelos existentes de autoevaluación de posgrados, para compararlos, conocer su estructura, identificar las principales similitudes y diferencias, así como los elementos que los conforman.
c. Proponer un modelo de autoevaluación para programas de posgrados, que incorpore las principales características de los modelos revisados, incluyendo también las características del proyecto educativo de la Universidad Rafael Landívar.
d. Aplicar el modelo de autoevaluación para programas de posgrado en tres maestrías de la Universidad Rafael Landívar, para así poder analizar los resultados y verificar su adecuado funcionamiento o por el contrario, identificar los aspectos de mejora del mismo.

Metodología

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuesto se plantea una investigación de diseño no experimental, transeccional y descriptiva. Según Achaerandio (2000) una investigación de carácter descriptivo es aquella en la que se estudia, interpreta y se refiere lo que aparece y lo que es, haciéndose únicamente la descripción de los fenómenos encontrados. Se propone también la utilización de un enfoque de análisis mixto de investigación, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) "es un proceso que

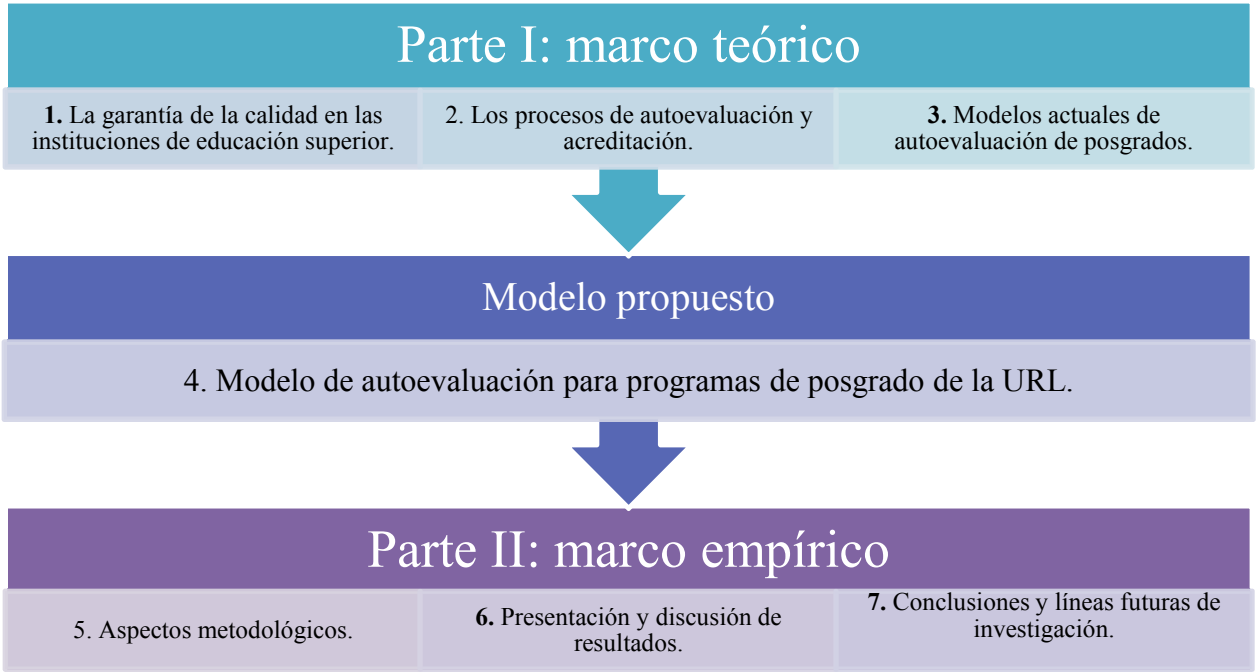
recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema" (pág. 755).

Estructura

La estructura de la tesis doctoral está conformada por dos grandes apartados:

1. El marco teórico que abarca los capítulos del 1 al 3.
2. El modelo propuesto que se desarrolla en el capítulo 4.
3. El marco empírico que incluye los capítulos 5,6 y 7.
4. Adicionalmente forman parte del estudio las referencias bibliográficas y los apéndices.

El abordaje de cada capítulo plantea las temáticas desde una visión que trata de ir de lo general a lo especifico.



En el primer capítulo *"la garantía de la calidad en las instituciones de educación superior"* se aborda la problemática de la educación superior y el reto de la calidad, los conceptos

que más se relacionan con ella, las aproximaciones a la calidad desde diferentes perspectivas multidimensionales, desde una visión intrínseca y extrínseca y como se complementa con otras visiones sobre dicho concepto. De igual forma se analiza el papel de la evaluación de la calidad en los sistema de educación superior, identificando definiciones varias que explican el significado de la evaluación de la calidad y sus objetivos. Posteriormente se pasa a una revisión sobre las diferencias entre aseguramiento, gestión y garantía de la calidad, tratando de identificar si pueden interpretarse de la misma forma, para luego profundizar en lo que comprendemos como garantía de la calidad y su función en las instituciones terciarias. Se analizan tambien los objetivos que plantea, sus enfoques, los mecanismo que se utilizan y la consideraciones para su funcionamiento.

En el segundo capítulo *"Los procesos de acreditación y la autoevaluación como mecanismos de garantía de la calidad"* se profundiza en lo que es la acreditación y sus principales características: los objetivos que persigue, los tipo de acreditación que existen, las distintas fases que se desarrollan y la función de los pares evaluadores. En un segundo momento se aborda la autoevaluación y su importancia dentro de los procesos de acreditación; así como los retos que plantean.

En el tercer capítulo *"Modelos actuales de autoevaluación para posgrados y su contexto"* se busca conocer el entorno en el que se desarrollan los programas de posgrado, los criterios de evaluación necesarios en este nivel de formación; identificándose también los principales modelos utilizados concretamente para posgrados, describiéndose los más importantes.

En el capítulo cuarto *"Modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar"* se plantea el contexto de la educación superior en Guatemala,

haciendo énfasis en la situación de los programas de posgrado; para posteriormente conocer lo que ocurre con el sistema nacional de garantía de la calidad. En un segundo momento se presenta a la Universidad Rafael Landívar, sus antecedentes y sus experiencias en la implementación de sistemas de garantía de calidad. En un tercer apartado de este capítulo se desarrolla el modelo de autoevaluación propuesto para los posgrados de la URL, que incluye: la justificación, la descripción y la metodología sugerida.

El capítulo quinto *"Aspectos metodológicos"* destacan temas como el planteamiento del problema de investigación, los objetivos planteados, los alcances, límites y aporte, los sujetos de estudio, la muestra, los instrumentos, el procedimiento, el tipo de investigación y el análisis propuesto para los datos.

En el capítulo sexto *"Presentación y discusión de resultados"* se muestran los datos obtenidos a partir de la implementación del modelo de autoevaluación para posgrados de la URL, desde los distintos actores involucrados. Se discuten los resultados para posteriormente obtener conclusiones.

El capítulo séptimo *"Conclusiones y líneas futuras de investigación"* es el último de la tesis doctoral y presenta las principales conclusiones obtenidas a partir de la investigación, así como los temas que se vislumbran para futuros estudios que puedan ampliar la temática abordada.

Se presentan también las referencias bibliográficas y los apéndices.

PARTE I:

MARCO TEÓRICO

La garantía de la calidad en las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior juegan un papel preponderante dentro de la sociedad en la que se desenvuelven, ya que por medio de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, buscan responder a las necesidades de su entorno e incidir en el desarrollo político, social, económico y cultural, mediante la formación de profesionales comprometidos, que aporten soluciones creativas a los distintos problemas sociales.

El tema de la calidad está siendo abordado actualmente en diversos ámbitos y las universidades no son la excepción, debido al papel protagónico que desempeñan. En las últimas tres décadas la calidad educativa ha cobrado particular relevancia en las discusiones académicas tanto de instituciones públicas como privadas, debido a la problemática identificada en el sistema educativo. La extensa oferta académica existente que se ofrece en algunos países sin regulaciones y que en ciertas ocasiones no cumple con los elementos mínimos que garanticen el aprendizaje de los estudiantes, ha permitido que se desarrolle en los últimos tiempos, una permanente reflexión sobre la calidad de los programas que se ofrecen. En este sentido la búsqueda de la mejora de la calidad en la educación superior ha propiciado la creación de sistemas de garantía de la calidad, que permitan fomentar una cultura de mejoramiento permanente.

1.1 La problemática de la educación superior y el reto de la calidad

La percepción del deterioro de la calidad de la formación que se imparte en las instituciones de educación superior, se debe en buena medida a la proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para ofrecer un trabajo académico superior, de acuerdo a Tünnerman (1999); identificando también un bajo nivel académico de las plantas docentes, poca preparación y la utilización de métodos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos y acumulación de información. Desde esta perspectiva Brunner (2003) señala que en 1950 no existían más de 75 universidades en América Latina y en la actualidad se cuenta con más de 5,000. Plantea que la educación superior ha sufrido en la última mitad del siglo una transformación sin precedentes, que tiene que ver con cuatro situaciones concretas: a) la proliferación de las instituciones y su diversidad; b) la participación creciente del sector privado en la educación; c) la ampliación del cuerpo docente con calidades distintas y d) el aumento en el número de graduados con características heterogéneas.

Orozco Silva (2010) al igual que Brunner identifica una serie de factores que han afectado el funcionamiento de las instituciones de educación superior y que requiere de ellas cambios que les permita adaptarse a los nuevos tiempos que estamos viviendo; cuestionando incluso si no sería necesario un replanteamiento de su misión. En sus investigaciones determina como factores de la crisis que afrontan las universidades los siguientes: a) la demanda creciente de la educación superior que ha hecho que las universidades prioricen la docencia y educación continua, dejando en segundo plano su función sustantiva de investigación; b) las nuevas demandas de los mercados laborares que exigen una educación más profesionalizante; c) las nuevas formas de producción y

gestión del conocimiento que hacen necesario que las universidades trabajen en redes y cambien su estructura de funcionamiento; d) la creación de espacios de educación superior, que establezcan criterios comunes; y e) el creciente interés del sector externo en las instituciones educativas que buscan alianzas de beneficio mutuo.

Ante esta problemática ya no son únicamente las universidades las que se preocupan por la calidad de la educación, sino que diversas instituciones y organismos internacionales han manifestado su interés, realizando estudios exploratorios que concluyen sobre la relevancia de abordar este tema. De acuerdo a Rodríguez (2013) los principales hallazgos son:

- La necesidad del involucramiento de las autoridades universitarias que propicien la implantación de una cultura de calidad.
- La identificación de factores que permitan garantizar la calidad de la enseñanza, como elemento clave dentro de las universidades, reconociéndola como algo dinámico y en constante evolución.
- La importancia que tiene que las instituciones de educación superior sean reconocidas como proveedoras de enseñanza de calidad.
- La influencia que ejercen los estudiantes, que cada vez más exigen garantía de que sus estudios les darán los conocimientos necesarios para su inserción laboral.

Ardila (2011) acuña un concepto importante y que merece la pena ser tomado en cuenta, tanto en la comprensión de la calidad educativa en el ámbito de la educación superior, como en el diseño de los sistemas de gestión de la calidad. Desde su perspectiva "la calidad de la educación superior se encuentra en un estadio que podemos llamarlo de transición, entre la concepción de calidad como responsabilidad del estado y la concepción de calidad como responsabilidad de

todos; entre el control y vigilancia como únicas estrategias garantes de su presencia y la construcción colegiada desde perspectivas y enfoques transdisciplinares (p. 49).

La UNESCO (1998) en el proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, establece que:

> La transformación y expansión de la educación superior, la mejora de su calidad y pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que la acechan exige la firme participación no solo del gobierno e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas de la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales e internacionales (p. 89).

1.2 La calidad educativa y otros conceptos relacionados

La UNESCO señala que aunque en la última década se han llevado a cabo esfuerzos por mejorar la calidad, se debe trabajar también en la equidad en el acceso a la educación superior, no solo analizándola como la posibilidad de ingresar al sistema educativo, sino también de culminar los estudios y por ende de alcanzar los objetivo inicialmente establecidos (Conferencia mundial sobre la educación superior, 2009).

El tema de la calidad y su relación con la equidad ha sido abordado por varios autores que coinciden en que una no puede ser analizada sin considerar a la otra. Garbanzo (2007) al igual

que la UNESCO abordan como inseparables los términos de calidad educativa y equidad educativa. Plantea que la calidad es un concepto en evolución, que se ha venido modificando a lo largo del tiempo, pasando de ser cuantitativo a mucho más cualitativo e integral. Se establece entonces que no puede hablarse de calidad en la educación sino existen programas de equidad, que posibiliten el acceso al sistema de educación superior. La calidad implica que la educación llegue a toda la población en igualdad de condiciones y que brinde atención diferenciada para responder a las necesidades concretas de cada comunidad.

Arrien (1996) lo planteó desde hace aproximadamente 20 años, identificando problemas en el quehacer universitario, que resume con un desajuste entre su naturaleza y su forma de funcionar. Dentro de la discusión introdujo dos variables adicionales que son la pertinencia y la eficiencia. Desde su perspectiva la calidad siempre se entrelaza con la equidad, pertinencia y eficiencia, ya que su funcionamiento óptimo daría como resultado un desempeño de calidad en el sistema universitario que abarcaría a los programas académicos, los servicios, los procesos, los resultados y su impacto en la sociedad. Continúa expresando que la calidad debería buscar como fin último el desarrollo en el aprendizaje significativo e integral de las personas, permitiendo que incrementen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan ser mejores ciudadanos, capaces de participar activamente en la construcción de una mejor sociedad. La calidad educativa entonces debe prestar especial interés en desarrollar competencias como “aprender a ser”, “aprender a actuar y hacer”, “aprender a convivir”, “aprender a aprender”, por mencionar algunas.

Retomando la relación de la calidad con la pertinencia, para Arrien una educación de calidad es aquella que responde a las dimensiones sociales, culturales e históricas de forma adecuada y creativa en un contexto específico. En cuanto a la equidad indica que es el derecho de

toda persona a la educación, pero no la limita al ingreso al sistema educativo, sino como la responsabilidad de asegurar igualdad de condiciones en los procesos de aprendizaje; permitiendo de esta manera el éxito en la culminación de los estudios. Por último al referirse a la eficiencia universitaria la concibe como "la capacidad práctica de hacer efectivas la calidad, pertinencia y equidad. Esto significaría, hacer las cosas correctamente y hacer lo correcto, es decir, lo que le compete por naturaleza de universidad" (p. 5).

La calidad de la educación se compone de varios enfoques o dimensiones que se complementan entre sí (Toranzos, 1996). La calidad desde su perspectiva está compuesta por tres elementos indispensables: a) eficiencia, b) relevancia y c) calidad de los procesos. Desde la eficiencia se establece que una institución goza de calidad cuando los estudiantes aprenden lo que deben aprender lo que está definido en los planes de estudio y en el perfil de egreso. En otras palabras que sean transformados en su paso por el sistema y que se logren los objetivos de aprendizaje. La dimensión de relevancia en el concepto de calidad es aquella que logra que los alumnos no solo aprendan, sino que aprendan lo que necesitan aprender para desarrollarse dentro de la sociedad y sus diversos ámbitos. Por último, la tercera dimensión es la que abarca la calidad de los procesos y los medios que se ofrecen para optimizar tanto el aprendizaje como la enseñanza. En esta variable se incluyen las instalaciones, el cuerpo docente, adecuados materiales de estudio y herramientas de apoyo a la educación. Si una de ellas está ausente, el sistema educativo no estaría en capacidad de construir procesos de gestión de la calidad.

Otras investigaciones identifican también que la calidad tiene elementos que la conforman o se relacionan con ella. Para Vizcarra, Boza y Monteiro (2011), no es suficiente al hablar de calidad vincularla con equidad, eficiencia, relevancia y calidad de los procesos como se mencionó anteriormente. Establecen que son cinco los componentes que se entrelazan con la

calidad: a) pertinencia; b) eficiencia en el desempeño; c) eficacia; d) productividad; e) acreditación; f) aseguramiento y e) sustentabilidad.

La pertinencia en la calidad se entiende como la utilidad para cumplir con una función específica, o a la utilidad de lo que hace una institución para satisfacer las demandas externas. Al comparar el desempeño real con el esperado dentro de una institución universitaria surge el término de eficacia, que no es otra cosa que el grado en que dicha institución cumple con el propósito para la fue diseñada, sin que existan brechas entre el ser y del deber ser. Cuando el propósito se cumple con el mejor aprovechamiento de los recursos existentes, se introduce la eficiencia. Se percibe con más calidad aquella universidad que logra objetivos concretos en menor tiempo y con menos recursos. La combinación de eficacia y eficiencia da paso a la productividad, que es otro diferenciador de su calidad.

Continúan planteado los autores que también se encuentra presente como elemento de la calidad la acreditación, que consiste en su validación externa por pares académicos objetivos e independientes. Luego de esta validación se hace necesaria la implementación de sistemas permanentes que reflexionen sobre la calidad educativa y que sean reconocidos y validados por los actores educativos. Es entonces cuando surge el aseguramiento de la calidad entendido como mejora continua. Los juicios de calidad en un sistema de educación superior que consideran únicamente a la pertinencia, eficacia, eficiencia, productividad, acreditación y el aseguramiento de la calidad, se encuentran incompletos. Es necesario considerar como último elemento la sustentabilidad, que se comprende como el cumplimento de los propósitos educativos sin consecuencias internas o externas que afecten a la sociedad.

Tabla 1.1 Conceptos clave relacionados con la Calidad

	Autores				
Conceptos relacionados con la calidad	**Arrien 1996**	**Toranzos 1996**	**UNESCO 1998**	**Garbanzo 2007**	**Vizcarra, Boza y Monteiro 2011**
1. Equidad			X	X	
2. Pertinencia	X				X
3. Relevancia		X			
4. Calidad de procesos		X			
5. Eficacia					X
6. Eficiencia	X	X			X
7. Productividad					X
8. Acreditación					X
9. Aseguramiento de la calidad					X
10. Sustentabilidad					X

Fuente: elaboración propia a partir de Arrien, Toranzos, UNESCO, Garbanzo y Vizcarra

La eficiencia es el elemento incluido con mayor frecuencia en el desarrollo de los autores presentados; seguidos por la equidad y la pertinencia. Haciendo entonces que el logro de los propósitos y objetivos de las instituciones, acompañados de la optimización de los recursos que se emplean, sean importantes en los planteamientos del logro de la calidad en la educación superior.

Las discusiones sobre la calidad en la educación superior y sus implicaciones parecieran no tener fin, ya que cada abordaje plantea una visión distinta basada en experiencias propias y contextos diversos. Acertadamente Giraldo, Abad y Díaz (2003) plantean que la calidad puede tener distintos significados para una misma persona o institución en situaciones y momentos diferentes; reafirmando también su perspectiva multidimensional y sus diversas interpretaciones, de acuerdo a la formación de las personas, diversidad de pensamientos, y enfoques. Por lo tanto no puede ser definida en términos absolutos. Al igual que con la belleza, esta dependerá de la óptica con la que se analice. Mencionan que en una institución educativa, una estrategia de

mejoramiento debe partir de una clara definición operativa de lo que se entiende por calidad, tomándola como punto de referencia al momento de evaluar algún aspecto específico del sistema educativo de la institución; tratando de establecer criterios e indicadores concretos que permitan la objetividad de dicha evaluación.

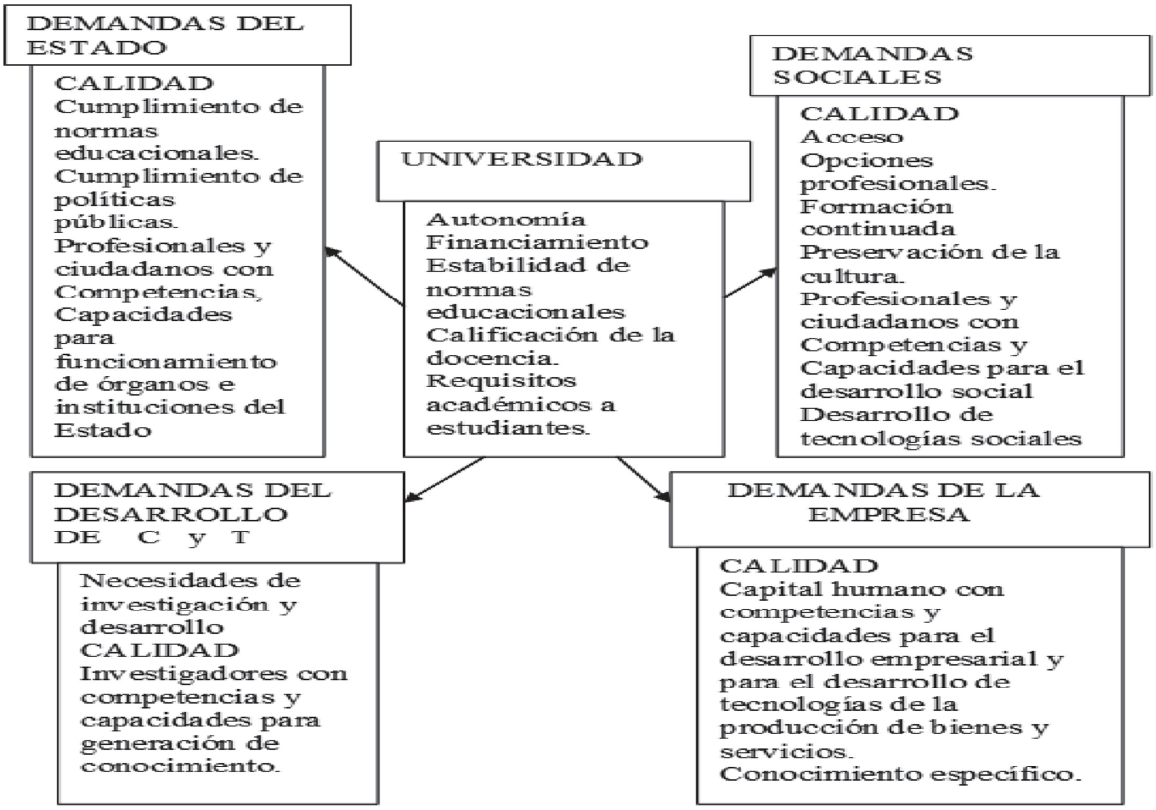
Con lo anterior su importancia no pierde sentido, ya que muchos expertos coinciden en la necesidad de un análisis serio y profundo que conduzca a la reflexión de la calidad en los sistemas de educación superior.

1.3 Aproximaciones al concepto de calidad

Indiscutiblemente debe abordarse el tema de la calidad pero ¿Qué se entiende por calidad? ¿Cómo podemos comprenderla?. Hablar sobre calidad no es una tarea fácil y menos aún intentar definirla, ya que existen distintas aproximaciones y maneras diversas de interpretarla. Al desarrollar el tema de calidad en la educación, la gran mayoría comprende su significado, pero son pocos lo que se atreven a explicar de que se trata (Valdés, 2005).

"El concepto de calidad se desarrolló en el mundo empresarial hasta convertirse en la actualidad en una necesidad estratégica y en un arma para sobrevivir en mercados altamente competitivos" (Vizcarra, Boza y Monteiro, 2011, p. 292). De ahí migró al ámbito de la educación superior y a otros sectores sociales, debido a la necesidad de abordarla y de estableces sistemas de mejoramiento continuo. La concepción de la calidad se ve modificada por la injerencia de demandas de distintos sectores de la sociedad como: a) el estado; b) sectores sociales; c) sectores de desarrollo de ciencia y tecnología d) y de la empresa.

Figura 1.1 Demandas como factores que modifican el contenido del concepto de calidad.



Fuente: Vizcarra, Boza y Monteiro (2011, p. 302)

1.3.1 La perspectiva multidimensional de la calidad

Existe una gran cantidad de definiciones como autores tratando de explicar de que trata la calidad en la educación superior. Las discusiones concuerdan que no es posible llegar a una aproximación única, ya que es un concepto relativo. Rodríguez Espinar (2013) citando a Vroeijenstijn, menciona que la relatividad del concepto de calidad se debe a que los actores de la educación superior tienen intereses diferentes. Concibe a la calidad como un conjunto de cualidades o dimensiones; en cuanto es posible identificar que una universidad puede ser de "mayor calidad" en relación a una dimensión concreta, pero de menor calidad con relación a otra. Es por tanto indispensable que al momento de calificar se expliciten con toda claridad los

criterios sobre los que se otorga dicho calificativo. Asimismo Duk y Narvarte (2008) lo plantean como un concepto compuesto de distintos elementos.

Reconocer su complejidad no justifica que no se discuta que elementos o características conforman la calidad de la educación, sino que abre paso a investigaciones que proponen definiciones de calidad multidimensionales. De igual forma permite analizar si es correcto que al identificar algún componente clave del sistema educativo y definirlo como de calidad, esto haga que el sistema como tal pueda ser considerado de la misma manera.

El Diccionario de la Real Academia Española (2005) define a la calidad como "conjunto de propiedades inherentes a una persona o cosa, que permiten valorarlas con respecto a otras de su misma clase o especie" (p. 242). Dando así amplitud a su concepción y la necesidad de establecer características que permitan la comparación.

Para UNESCO (1998) el concepto de calidad de la educación superior es pluridimensional y abarca todas las funciones, actividades y servicios que se ofrecen en las instituciones, tales como: programas académicos, proceso de enseñanza, desarrollo de investigación, el personal (académico y administrativo), los estudiantes, la infraestructura y los servicios. Su evaluación debería partir de procesos de autoevaluación interna validados por mecanismos externos o llevados a cabo por expertos independientes. Plantea que también sería prioritaria la creación de instancias nacionales que garanticen el buen desempeño de la educación superior. Define como componente importante de la calidad a la internacionalización, que permita definir estándares de comparación, que por supuesto respeten las diferencias de los distintos contextos, pero que apoyen la movilidad de docentes y estudiantes, el desarrollo de investigaciones conjuntas y que faciliten compartir el conocimiento.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior RIACES (2004), coincide con que no hay acuerdo universal sobre lo que se entiende por calidad, pero que cada vez más se mide en relación a dos elementos: a) formación de las personas que terminan el programa y b) la capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación y planificación de ese cambio; mediante estrategias que propicien también la transformación institucional. Presenta la definición de calidad desde las siguientes vertientes (p. 20):

- Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida.
- Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación.
- La calidad implica la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos. El conjunto de todos estos elementos suponen la calidad de una institución.

El tema de calidad se ha venido discutiendo en todos los ámbitos imaginables que oscilan desde los empresariales, de producción, y sin duda alguna en los educativos. En pocas palabras en todos los aspectos de la vida. Bondarenko (2007) citando a Moreno, Hernández, Lengster, Moreno y Gonzáles afirma que luego de revisar la bibliografía de expertos que abordan el tema, se determinan por lo menos siete definiciones de la calidad:

1. Aptitud para el uso.
2. Satisfacción del cliente.
3. Conveniencia al uso o conveniencia al propósito.
4. Conformidad con los requisitos.

5. Un producto o servicio libre de defectos.
6. Capacidad para satisfacer las expectativas del consumidor.
7. Cumplimiento o superación de las expectativas del cliente a un costo que le represente valor.

A su vez, González y Espinoza (2008) citando a Días Sobrinho plantea que la calidad es:

Una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones. Por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos (el conocimiento, los saberes); los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al campo de trabajo; los estudiantes a la empleabilidad. Es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales de la universidad (p. 4).

La calidad educativa según Buendía (2007), es el resultado de un sistema donde se articulan tres elementos clave: "el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior". Define también tres características que hacen realidad los elementos clave de la calidad:

- Coherencia de los programas que se ofrecen con las necesidades y las características del entorno.
- Eficacia planteada como la coherencia entre las actividades definidas por la institución para cumplir su visión, misión y objetivos.
- Eficiencia como coherencia entre los recursos que se invierten, el esfuerzo y tiempo requerido con el logro de los objetivos que se desean alcanzar.

Otro planteamiento identifica que existen tres tipos de definiciones para explicar el concepto de calidad o cualquier otro. Las definiciones estipulativas, las descriptivas y las programáticas. La primera de ellas incluye argumentos concretos sobre el significado que quiere dársele a un término en un contexto (son utilizadas principalmente en los aspectos legales). El segundo grupo trata de explicar ¿Qué es? el objeto de la definición e incluye la comparación de sus características. Por último, las programáticas son meramente prácticas e incluyen opiniones (Olaskoaga, Espinosa y Partida, 2015). Los autores concluyen que las definiciones de calidad en su mayoría son programáticas, ya que presentan contenidos y enfoques diferentes que responden a posturas distintas, de acuerdo a los actores que participan en las instituciones de educación superior.

1.3.2 La perspectiva intrínseca y extrínseca de la calidad

La calidad también puede analizarse desde dos grandes perspectivas: intrínseca y extrínseca. La primera de ellas tiene que ver con el abordaje propio de la disciplina o ciencia que se analiza, planteando que solo los expertos de dicha área específica del conocimiento pueden emitir comentarios u opiniones sobre su calidad. Se establece que el conocimiento tiene valor en si mismo y que es independiente al que aprende, al proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso al contexto. La dimensión extrínseca por su parte es mucho más amplia, ya que aborda la calidad desde diversos puntos de vista emitidos por los actores que intervienen en el proceso educativo. Esto hace más complejo poder establecer una definición única y consensuada de calidad (Casaliz, 1991).

El Consejo Nacional de Acreditación CNA (2006), concuerda con la visión intrínseca y extrínseca, ya que identifica dos componentes que influyen en el concepto de calidad. El primero tiene que ver con aspectos internos a la institución y el segundo con atributos del contexto global al que pertenece la universidad. Es por ello que en muchas ocasiones se reconoce que se tiene calidad a partir de su prestigio, de los recursos académicos y financieros con que cuenta, o de los resultados de alguna de sus funciones sustantivas. Desde la perspectiva externa se identifica a la calidad por el grado de satisfacción de los estándares establecidos, por colegios profesionales, sistemas de acreditación o empleadores.

Ante estas dos perspectivas, el CNA propone una aproximación integral, entendiendo por calidad "aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es" (p. 25). Posteriormente el mismo Consejo, amplía su definición, estableciendo que calidad es la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

A continuación se presentan diversas aproximaciones al concepto de calidad desde la perspectiva extrínseca a la que se ha hecho referencia. De acuerdo a Silva, Reich y Vásquez (2003) citando a Harvey y Green se plantean las siguientes:

1. Como algo excepcional, distintivo, elitista o exclusivo; lo que conlleva a que solo un pequeño grupo o sector le sea posible alcanzarla. Son pocas las instituciones que logran entrar al club de la calidad. Bajo este punto de vista la calidad no requiere de criterios específicos, ya que se reconoce por olfato o instinto. Esta visión está estrechamente ligada al

prestigio o reputación que las universidades han ido alcanzando a lo largo del tiempo, dejando por fuera indicadores que puedan medirse y permitan disminuir la subjetividad de este abordaje.

La calidad desde esta dimensión se confunde muchas veces con el concepto de excelencia y distinción de acuerdo a Bricall (2000), quien plantea también que se considera la calidad de una institución educativa superior por algunas de sus características: docentes, estudiantes, precios de sus cuotas de estudio, su historia, entre otras. ¿Es posible entonces que pueda garantizarse la calidad de una institución por su reputación social? ¿Qué no sea necesaria una evaluación objetiva que permita alcanzar conclusiones precisas? ¿Se puede plantear que la calidad es todo aquello que las personas creen que es?.

2. Como perfección o consistencia, haciendo énfasis en la idea de ausencia de defectos, tratando de asegurar que las tareas se realizan de manera correcta desde el principio, asociándose intrínsecamente con la existencia de una amplia cultura de calidad, lo que implica la responsabilidad de todos y cada uno de los actores en la organización. Dentro del ámbito universitario es poco aplicable, debido a la complejidad y heterogeneidad de sus actores y tareas.

   Desde esta perspectiva se compara el proceso de enseñanza aprendizaje con el proceso productivo de una empresa. ¿Es posible realizar una comparación de esta naturaleza? ¿Podrían asemejarse los insumos o materias primas, los procesos de transformación y los productos terminados con los estudiantes que ingresan a la universidad, su proceso de estudio y los egresados?. Es necesario realizar un análisis riguroso que permita establecer si en un proceso educativo es viable lograr cero errores para reconocerlo como de calidad, ya que los elementos que intervienen son personas y no cosas, con mecanismos distintos de aprendizaje y contextos particulares.

3. La noción de transformación es otra forma de ver la calidad. Esta es una visión muy clásica y hace referencia al cambio cualitativo o valor agregado que ocurre en los estudiantes, en términos de conocimientos, valores y habilidades mediante el proceso educativo. Refleja el valor de la educación en sí misma, que transforma a la persona que tiene la posibilidad de acceder a ella. La medición de esta visión de calidad no es sencilla ni universal; ya que depende de lo que se defina por valor y es necesaria una minuciosa evaluación de las condiciones de entrada y de salida del estudiante.

   Para Rodríguez (2013) citando a Astin la noción de transformación es de las más significativas, ya que la verdadera calidad de una institución educativa radica en la capacidad de influir y transformar a los miembros de la comunidad, en especial a estudiantes y profesores. Toma como elemento principal el desarrollo personal y la formación integral de los alumnos desde que ingresan a la universidad hasta que se gradúan.

   Esta transformación puede verse materializada por una serie de competencias generales y específicas, adquiridas por los profesionales egresados de las universidades y que conforman su perfil de egreso.

4. Desde el punto de vista económico, a la calidad se le asocia con costo beneficio, o dicho de otra forma con el retorno o rentabilidad que se logra respecto de la inversión que se realiza. Bajo esta óptica está presente la rendición de cuentas que la institución debe dar a sus usuarios y a quienes la sostienen. La efectividad implicada en esta aproximación se mide por medio de indicadores de desempeño y mecanismos de auditoría de la calidad.

   Cobra especial importancia el análisis que los estudiantes realizan sobre el retorno de la inversión, los indicadores de inserción laboral y los ingresos que los graduados reciben por el trabajo que realizan. La calidad entonces dependerá de este tipo de indicadores.

   Desde una perspectiva complementaria Sotomayor y Muga (2004), establecen que tanto

en la noción de transformación como en la económica deben tomarse en cuenta la diferenciación entre la calidad de los programas académicos que ofrecen las instituciones de educación superior con la calidad de sus egresados. Luego de citar a varios autores llegan a la conclusión de que existen formas diversas de interpretar dicha calidad. Aunque socialmente se relaciona la calidad de un egresado con la de la institución donde realizó sus estudios, e incluso el atributo se otorga indistintamente, se debe tener presente que no necesariamente es así. La universidad sin lugar a dudas influye directamente en las competencias que los egresados adquieren y que luego se ven reflejadas en su desempeño profesional, pero existen otros factores a considerar como: a) características personales, b) capacitaciones previas y c) otras variables externas tanto al egresado como a la institución.

La calidad del programa académico o de la formación es la promesa básica que las instituciones ofrecen a sus aspirantes y estudiantes, así que la verificación de su cumplimiento debería ser la primera evaluación de calidad que se realice. Es obligatorio que se identifique que el valor agregado que se ofrece al momento del ingreso de los estudiantes se convierte en realidad al momento de la finalización de los estudios. Un enfoque de calidad como valor agregado permite medir la eficiencia y eficacia de las universidades. En definitiva plantea Sotomayor y Muga que "la calidad de la institución puede ser entendida, desde esta perspectiva, como la capacidad de la entidad para entregar a un alumno el valor agregado prometido al costo acordado" (p. 22).

5. Se presenta también la visión de calidad como la adecuación o aptitud para el logro de los propósitos que la institución que se ha planteado, la que se asocia con la satisfacción o cumplimiento de las necesidades de la sociedad. La calidad se logra cuando se alcanzan los

fines o propósitos para los que la institución fue creada. Esta se aleja de la noción excepcional, pues si algo no sirve al propósito esperado se vuelve irrelevante. Este punto de vista es más funcional ya que permite juzgar la calidad en relación a la forma en que una institución se ajusta a un propósito, pudiéndose así elaborar criterios específicos para su análisis. A la vez permite una evolución en la forma en que se entiende la calidad, ya que los propósitos de las organizaciones son susceptibles a revisiones y cambios cuando así se requiera.

De igual forma respeta la diversidad de la oferta educativa propia de cada sistema; permitiendo que cada una busque su nicho en la sociedad. Además la misión y los objetivos deben considerar tanto las necesidades y expectativas de los usuarios actuales o potenciales, como la contribución que la propia institución pretende aportar a la sociedad a la que pertenece.

En ese sentido Orozco (2003), plantea que una universidad tiene calidad, cuando responde al fin para el que fue concebida desde sus orígenes. Señala que la universidad que se enfoca a la producción del conocimiento, a la búsqueda racional de la verdad como su interés primordial, se concibe de calidad.

Identificar la calidad como el logro del propósito o misión de una institución de educación superior ha sido muy aceptada. Castaño y García (2012), presentan la definición desarrollada por el Programa de Cooperación entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina (ALFA), como "el grado de ajuste de las acciones de una institución para poner en marcha las orientaciones que emanan desde su misión y propósitos institucionales" (p. 22). Incluyen como aspectos fundamentales que en el quehacer universitario el rumbo lo marcan los objetivos y finalidades institucionales.

Srikanthan y Dalrymple (2003) identifican que cada noción de calidad desarrollada por Harvey y Green tiene más aceptación en un grupo que en otro dentro de las comunidades educativas. Por ejemplo los financistas de la educación superior se sentirían más cómodos con la noción de valor por el dinero, mientras que los estudiantes con la de excelencia. Los empleadores por su parte con la de adecuación a una finalidad, siempre y cuanto esta tenga presente la formación de profesionales calificados y aptos para los requerimientos del mercado laboral. Los académicos respaldarían la concepción de calidad como transformación, ya que es la que responden de mejor forma a la visión clásica de universidad.

1.3.3 Nueva interpretación de las aproximaciones de calidad de Harvey y Green

Retomando la idea de que muchos de los conceptos de calidad que se han implementado en las educación superior han sido trasplantados del ámbito empresarial y que no siempre responden a su contexto, Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona y Mijangos (2011), desarrollaron una nueva interpretación de los planteamientos de Harvey y Green presentados en 1993. Este análisis trata de adaptarlos al ámbito de las instituciones de educación superior, relacionándolos a su vez con sus distintos actores. El primer paso que ejecutaron fue la operacionalización de los conceptos en afirmaciones que fueran más comprensibles y tuvieran un mayor significado en el ámbito académico (p. 48).

C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.

C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.

C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.

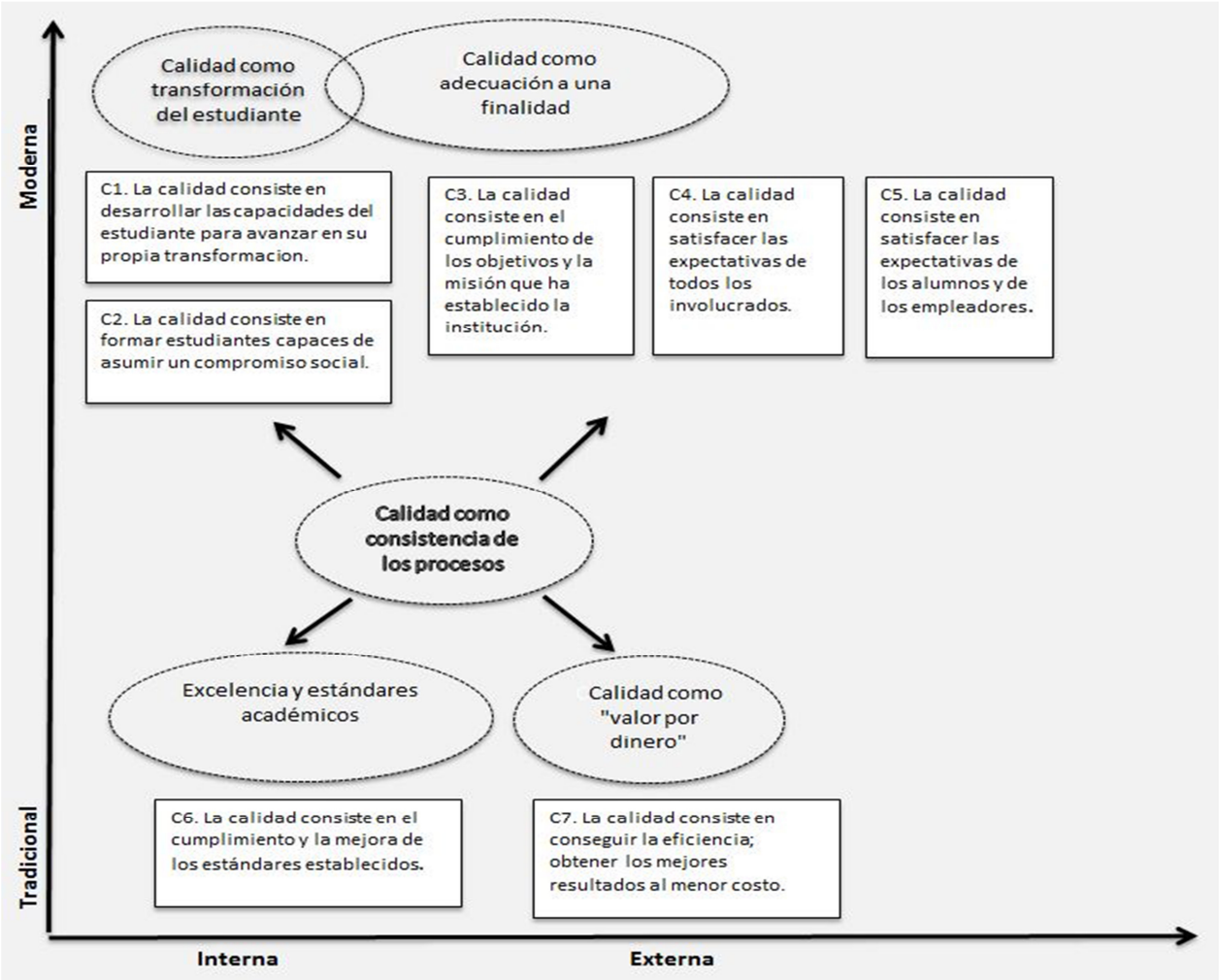
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de los empleadores.

C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.

C7. La calidad consiste en el conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Asimismo elaboraron un mapa en la que sitúan los conceptos de calidad en dos dimensiones: el grado en que cada concepto de calidad se forma de acuerdo a un componente externo o interno y el grado en que representa una visión clásica o moderna de la gestión de la calidad. A continuación se presenta la nueva perspectiva desarrollada:

Figura 1.2 Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems desarrollados para operacionalizarlos



Fuente: Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona y Mijangos (2011, p. 49)

Es importante mencionar que el concepto de calidad como perfección o consistencia de los procesos se presenta desde una dimensión instrumental y transversal a las demás aproximaciones, ya que podría estar presente en las otras y apoyar su consecución. Esta nueva interpretación se adapta de mejor forma a la manera de ser de las instituciones de educación superior y hace posible una mejor comprensión de los distintos enfoques de la calidad.

1.3.4 Abordajes adicionales desde la perspectiva extrínseca de la calidad

Adicionalmente a los cinco enfoques presentados, Rodríguez Espinar (2013) incluye tres aproximaciones más al concepto de calidad desde la perspectiva extrínseca, que se desarrollan a continuación:

1. Como adecuación al mercado laboral, poniendo el énfasis de la formación universitaria en satisfacer las necesidades del sector productivo del país. Se identifican como criterios importantes la adaptación de la oferta académica a la cantidad necesaria de graduados en las diferentes disciplinas, la inclusión de las competencias laborales identificadas por los distintos sectores en los planes de estudio y la flexibilidad de cambio y adaptación a las necesidades que surjan en los diversos campos laborales.

   Este concepto genera posiciones encontradas, ya que existen grupos que no están de acuerdo en que sean necesidades externas las que rijan el quehacer universitario. A pesar de ello, no es desconocida la necesidad de que cada vez más exista una vinculación sólida entre la universidad y su entorno y la importancia de escuchar lo que los empleadores tiene que decir de la formación que se imparte a los profesionales que se insertan al mercado laboral.
2. Como satisfacción del usuario, que relaciona la calidad educativa con la calidad total en el ámbito de la empresa. Centra su atención como principal dimensión de calidad en la satisfacción de los requerimientos y expectativas de los usuarios actuales y potenciales. El principal reto que plantea, es el conocer con certeza lo que los estudiantes esperan de su formación y de los servicios que se les ofrecen; para poder así enfocarse en cumplir con dicha satisfacción. Se necesita un proceso permanente de identificación de requerimientos por parte del estudiantado y la medición del nivel de satisfacción que permita implementar

acciones de mejora. Se hace fundamental también colocar como figura central del proceso al estudiante y sus necesidades, que muchas veces quiere mantenerse como figura pasiva.

3. Por último se plantea la aproximación de calidad desde la perspectiva de la innovación educativa, cuyo enfoque se centra en la facilidad de adaptación de la estructura organizativa de la universidad a las necesidades actuales y las múltiples herramientas que se ofrecen, no solo en el ámbito tecnológico.

Aunque cada abordaje plantea aspectos importantes, se considera que aquellos que ven a la calidad desde la noción de transformación y como el logro de los propósitos o fines establecidos, son complementarios entre si y mucho más integrales. Cada organización puede responder desde alguno de estos enfoques a su concepción de calidad en los servicios que ofrece.

1.3.5 Otras visiones del concepto de calidad

Otras aproximaciones importantes al concepto de calidad fueron planteadas por Garvin (1988), clasificando las definiciones de acuerdo a 5 dimensiones:

- Definiciones subjetivas y personales.
- Definiciones relacionadas con los productos o servicios que se ofrecen y sus atributos.
- Definiciones en relación a los usuarios y su satisfacción.
- Definiciones sobre el proceso de producción o al proceso de prestación del servicio.
- Definiciones que se plantean en relación al costo beneficio que se obtiene.

Lo expuesto anteriormente reafirma que la calidad se define de acuerdo al lente con el que se observa, convirtiéndose en una cuestión relativa y nunca absoluta. Dependerá entonces de la dimensión o dimensiones desde las que se analice. Comprender su significado se torna complejo, ya que cuenta con un sin número de enfoques y elementos que la conforman. De igual forma es posible concebirla como relativa, ya que las definiciones que cada institución desarrolla tienden a reflejar perspectivas diversas e incluir así, aspectos particulares de cada una; siendo totalmente válido.

Los autores continúan señalando que para que un sistema educativo se considere de calidad esta debe estar presente en cada elemento que lo conforma, es decir, se debe identificar la calidad en las personas, en los insumos, en los procesos, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos y en la evaluación. En resumen, la calidad debe identificarse en cada una de las acciones que se desarrollen en una institución de educación superior.

Para Roa (2003) citando a Pabón, "la idea de calidad responde a necesidades y problemas muy particulares de las sociedades en momentos y situaciones específicas" (p. 171). Por lo tanto, los momentos que atraviesan las universidades y las regiones donde se encuentran ubicadas son tan diversos como los conceptos de calidad que manejan, ya que los contextos en los que se desenvuelven pueden ser totalmente distintos.

Por su parte Aguerrondo (2005) concibe la calidad en la educación como "la congruencia o consistencia entre los ejes fundamentales que conforman un sistema educativo" (p. 6). Dentro de ellos mencionan la coherencia que debe existir entre los ejes ideológicos, políticos, pedagógicos y la organización del aparato educativo. La calidad se da también cuando se puede

identificar una relación pertinente entre el proyecto político del país y el proyecto educativo de la institución, haciendo énfasis en que el segundo debe impactar positivamente en el primero.

Márquez (2004) reafirma las definiciones de calidad educativa multidimensionales ya planteadas a lo largo de la presente investigación, considerando que muchos autores al referirse a ella solo la abordan desde una perspectiva que regularmente es la pedagógica. Establece entonces que está integrada por las dimensiones filosófica, pedagógica, económica, cultural y social. Al referirse al aspecto filosófico señala que un sistema educativo es de calidad cuando los contenidos que imparten son relevantes para un grupo social específico, respondiendo a sus necesidades. Desde la perspectiva pedagógica la calidad se logra cuando se alcanzan eficazmente las metas y objetivos trazados. Desde la económica, cuando los recursos asignados para su funcionamiento se utilicen con eficiencia; desde la cultural, cuando los contenidos y las estrategias de enseñanza concuerden con las necesidades de aprendizaje de la sociedad. La calidad entonces tiene que ver con el acceso equitativo de todos los grupos a la educación en sus distintos niveles.

Los acercamientos son diversos y se considera importante presentar el que desarrolla Bondarenco (2007) que tiene similitudes con Márquez, ya que enfatiza en una visión más filosófica de la calidad, determinando que muchos expertos orientan este tema desde la parte pragmática y de sus atributos. Explica su abordaje filosófico por medio de 15 características de la calidad:

1. Relativa, ya que depende de los aspectos que se evalúen y de la percepción y la satisfacción de los usuarios.

2. Continua, debido a que es muy difícil establecer el punto exacto donde se establece que algo es normal, empieza a ser de calidad o se convierte en excelente.
3. Subjetiva pues es relativa, debido a que involucra criterios de valor diferentes, asignados por personas diferentes. Lo que para alguien puede ser de calidad no necesariamente lo es para otro.
4. Social, ya que la calidad es un atributo socialmente determinado y varía de un grupo de personas a otro.
5. Dinámica bajo dos perspectivas, pues la calidad puede ser distinta de una cultura a otra y puede evolucionar y modificarse con el tiempo.
6. Participativa ya que vista como un todo, son muchos factores lo que aportan a convertir algo como de calidad.
7. Axiológica, pues implica juicios de valor y apreciaciones positivas o negativas.
8. Evaluativa, debido a que está estrechamente ligada con el proceso de evaluación. La calidad siempre se está midiendo para determinar el nivel que posee e identificar que aspectos son posibles de mejorar.
9. Dual, debido a que siempre hay dos lentes desde donde observarla. Puede ser como fabricante o prestador de servicios o bien como cliente o usuario.
10. Sintética pues interviene toda una serie de variables, criterios e indicadores; muchas veces claramente definidos y otros casi imperceptibles.
11. Hipercompleja por la cantidad de conceptos que tratan de definirla.
12. Teleológica por el hecho de que lo bueno o de calidad es escaso y aplica para cosas muy concretas.
13. Utópica, pues se percibe como un ideal, una meta difícil de alcanzar.

14. Normativa, ya que debe responder a una serie de estándares o normas establecidos y que deben ser logrados.
15. Holística, pues a pesar de su descomposición en muchas partes, siempre se concibe como un todo.

Desde la perspectiva de la calidad total del servicio Arriel (1996), define el concepto de calidad en la educación superior como la integración de diversidad de vínculos que desarrolla la persona dentro del proceso global educativo y sus contextos socio-económicos, políticos y culturales específicos. La calidad entonces tiene que ver con los personas que conforman las universidades y sus capacidades cognitivas, laborales, éticas y ciudadanas, con el sistema educativo como tal, con los vínculos que sostiene con la comunidad en la que se desenvuelve, con la contribución al desarrollo del país, con su participación en el contexto internacional y con su capacidad de desarrollo científico y tecnológico; no solo para mejorar su quehacer internamente sino también para impactar en su entorno. Solo abarcando todos estos elementos, se puede entonces concebir que un sistema educativo puede aspirar a ser concebido como de calidad.

Como se ha venido señalando, Rodríguez Espinar (1991) establece que "no se da ni podrá darse una única concepción de calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad" (p. 51).

Se ha abordado el concepto de calidad desde distintas perspectivas, identificando muchos factores que lo conforman y visiones complementarias. Es posible afirmar luego de los planteamientos de autores a lo largo de varias décadas, que el concepto de calidad es

multidimensional, relativo, sistémico, construido histórica y colectivamente también; con matices políticos, ideológicos, pedagógicos y filosóficos, por mencionar algunos. Existen interpretaciones y definiciones como investigadores, que han profundizado en dicha temática. Es pues casi imposible encontrar un consenso que explique con toda claridad a que nos referimos cuando hablamos de calidad en la educación superior.

A pesar de ello, contar con una definición clara y consensuada de lo que se entiende por calidad en las instituciones de educación superior, es el punto de partida para su posterior evaluación. De igual forma hará posible el establecimiento de sistemas de garantía de calidad, que permitan la institucionalización de culturas de mejora continua. Es importante señalar que la concepción de la calidad puede variar de una institución a otra y adoptar matices distintos, pero tener claridad de lo que significa es indispensable para orientar así las acciones que sean necesarias para ofrecer servicios de excelencia; que a su vez propicien la regulación y la garantía y mejoramiento de la calidad.

1.4 El papel de la evaluación de la calidad en los sistemas de educación superior

La discusión del tema de la calidad en la educación superior vino para quedarse, ya que en el contexto mundial cambiante en que vivimos, la calidad ha dejado de ser una ventaja competitiva o un diferenciador, para convertirse en una exigencia indiscutible de la sociedad (Cancela, Sánchez, Gandón y Rey 2010).

Egido y Haug (2006) partiendo de las diferentes reflexiones sobre el concepto de calidad, establecen que no es posible enfocar únicamente la discusión al concepto de calidad y tratar de llegar a un acuerdo al respecto; ya que es más importante y de mayor utilidad independientemente de su definición, incluir procedimientos para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad. Es decir "se debe abarcar la evaluación, que permite tener constancia de si los aspectos o dimensiones que componen el concepto definido se hacen efectivamente prácticos, convirtiendo el servicio, bien o producto al que se han aplicado en un servicio, bien o producto de calidad" (p. 87).

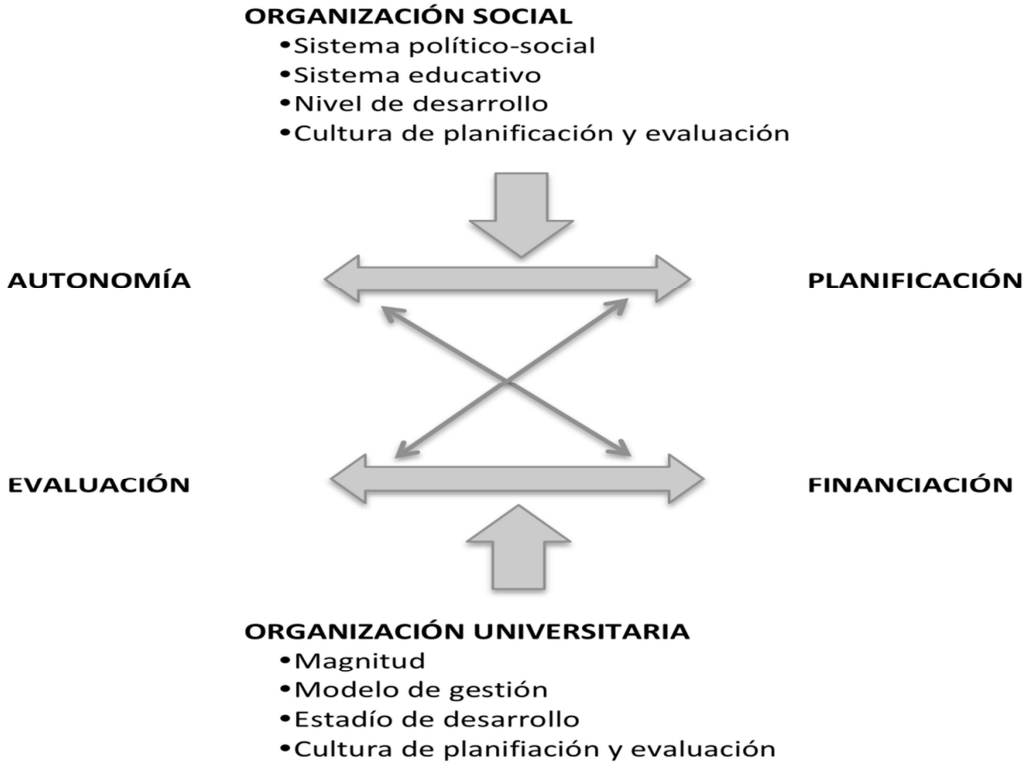
Durante mucho tiempo la evaluación de la calidad fue una responsabilidad propia de las instituciones de educación superior, sin que otras instancias intervinieran en ella. Desde hace algunas décadas esto ha cambiado, debido a la necesidad de la rendición de cuentas o "accountability" que el entorno empezó a exigir. A raíz de ello, se han realizado esfuerzos importantes para mejorar y garantizar la calidad de la educación superior. Esta tarea debe continuar y avanzar hacia la implementación de sistemas de garantía de la calidad, que posteriormente den paso a la instauración de culturas de mejoramiento permanente, como parte del quehacer diario de la universidad.

Para Brennan citado por González y Espinoza (2008), la evaluación de la calidad es indispensable en todo sistema de educación superior, ya que hace énfasis en el seguimiento que debe implementarse y que requiere cualquier tipo de evaluación. En los sistemas de aseguramiento o garantía de calidad su acción central debería ser siempre la evaluación desde distintas visiones, que involucre miradas internas y externas de cualquier grupo que tenga algo que decir de la educación superior.

La evaluación pues, se debe considerar como uno de los grandes componentes del sistema universitario, ya que debe velar por el adecuado funcionamiento de los demás elementos que lo conforman. Para Rodríguez Espina (2013), no es posible abordar el tema de evaluación de la calidad sin tomar en cuenta la articulación de lo que ha denominado el cuadro de la verdad, compuesto por los siguientes elementos:

- Organización social
- Autonomía
- Planificación
- Evaluación
- Financiación
- Organización universitaria

Figura 1.3 Cuadro de la verdad: los grandes componentes del sistema universitario



Fuente: Rodríguez Espinar (2013, p. 54)

La evaluación de la calidad es tan importante como los demás componentes de un sistema educativo y tiene que posicionarse de esa manera, ya que por su medio, es posible identificar si existen brechas entre lo que las instituciones de educación superior deben lograr y lo que realmente están realizando. La evaluación debe ser tomada con igual relevancia que la planificación, la organización, las fuentes de financiamiento y demás aspectos que conforman el cuadro de la verdad.

En la educación superior, la evaluación de la calidad se ha convertido en prioridad en la mayoría de países del mundo; así como la creación de sistemas que logren este objetivo. Forma parte de las agendas gubernamentales, de los usuarios del servicio, de organizaciones académicas, de profesionales y empleadores según De la Garza (2010):

Cada día hay más acuerdo, en el sentido de que la evaluación colabora de manera efectiva al mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior a escala mundial, para que éstos puedan responder a las demandas del desarrollo social y económico de las naciones con mayor oportunidad y coadyuven a impulsar mejores niveles de calidad en un contexto complejo, influenciado por los procesos de globalización, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, la evolución de los mercados laborales y las ocupaciones, y la conformación de nuevos campos del conocimiento, entre otros factores. Por otro lado, el reconocimiento a la calidad por medio de la evaluación y la acreditación ha sido identificado por las instituciones de educación superior, como uno de los medios más adecuados para lograr reconocimiento social y prestigio (p. 74).

1.4.1 Algunas definiciones de la evaluación de la calidad

Zarraga, Balluerka y Ferreira (2009) citando a varios autores a lo largo del tiempo, identifican dos categorías para referirse a las definiciones de evaluación. Una se centra en la finalidad y en los resultados que se derivan de ella, y la otra en la comprensión de los procesos. El primer grupo define a la evaluación "como una actividad que tiene como objetivo determinar de forma sistemática en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos" (p. 70). En el segundo grupo la conciben como "un proceso sistemático que nos permite obtener la información necesaria para valorar una situación y tomar decisiones sobre ella" (p. 70), mediante el análisis de los procesos y procedimientos que se llevan a cabo.

Presentan también algunas características prioritarias que debería tener todo proceso global de evaluación:

- Ser un proceso sistemático.
- Previamente planificado.
- Que recoja información de fuentes diversas y confiables.
- Que permita reflexionar y analizar sobre la información obtenida.
- Que haga posible valorar la situación analizada para tomar decisiones.
- Que posea carácter correctivo y constructivo.

Para la creación de una definición de evaluación que sea comprensible para todos, Toranzos (2001) enlista una serie de características que siempre deberían estar presentes en los procesos de evaluación de la calidad y que permitan generar información para un mayor conocimiento de lo que se evalúa, que sea además pertinente, profunda y precisa a la vez.

1. Búsqueda de indicios mediante herramientas diversas de medición, que permitan obtener información; teniendo en cuenta que toda evaluación se realiza por medio de indicios seleccionados objetiva y planificadamente, pero que siguen siendo indicios.
2. Forma de registro y análisis a través de la utilización de la mayor cantidad posible de instrumentos y técnicas, que permitan alcanzar los objetivos establecidos en la evaluación.
3. Criterios que son elementos preestablecidos que permiten la comparación del objeto de evaluación. Este es uno de los temas más complejos en la evaluación, ya que su existencia puede convertirla en un cumplimiento meramente normativo, pero su ausencia puede también reducirla a un proceso de descripción que no permita realizar comparaciones.
4. Juicios de valor que son los elementos centrales de todo proceso de evaluación, que lo diferencia de una descripción detallada y que brinda sentido a los componentes anteriores;

ya que la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios, apoyan la construcción de dichos juicios.

5. Toma de decisiones que se constituye en el último elemento del proceso de evaluación, adquiriendo un rol protagónico y que en repetidas ocasiones se pierde de vista. La evaluación sin duda es una forma de intervención, que lleva implícita la toma de decisiones, que debe culminar con la implementación de modificaciones necesarias a partir de los hallazgos identificados.

Concordando con los elementos descritos anteriormente por Toranzos; Fernández (2004) se enfoca en que la concepción de la evaluación para algunos se centra en su carácter valorativo, es decir en la emisión de juicios de valor. Otros hacen énfasis en la importancia de la toma de decisiones, pero algunos autores ponen el acento en la ética "como una evaluación al servicio de los valores públicos y de los justos intereses de los actores" (p. 47). Asimismo plantea tres definiciones de lo que se entiende por evaluación de la calidad:

- L'Élecuyer señala que el objetivo de la evaluación es el mejoramiento de la calidad, que a su vez permita identificar fortalezas y debilidades que conlleve la toma de decisiones necesaria; que emita juicios de valor sobre las instituciones y sobre sus programas, fundamentados sólidamente, mediante criterios y estándares conocidos y aceptados y que tomen en cuenta la misión y los objetivos institucionales.
- Para Ristof evaluar "es una forma de restablecer compromisos con la sociedad, de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar" (p. 47).

- La comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU) de Argentina, señala que la evaluación debe servir para:

  Interpretar, para cambiar y mejorar las instituciones y los programas, y realizarse en forma permanente y participativa; debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y de los objetivos de la institución, y permitir comprender, conocer y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas y mejorarlas y para producir innovaciones y cambios; debe contribuir al progreso de las prácticas institucionales, enriquecer la toma de decisiones, impulsar la comprensión que los actores tienen de la institución y estimular la reflexión sobre el sentido y el resultado de la tarea que realiza (p. 47).

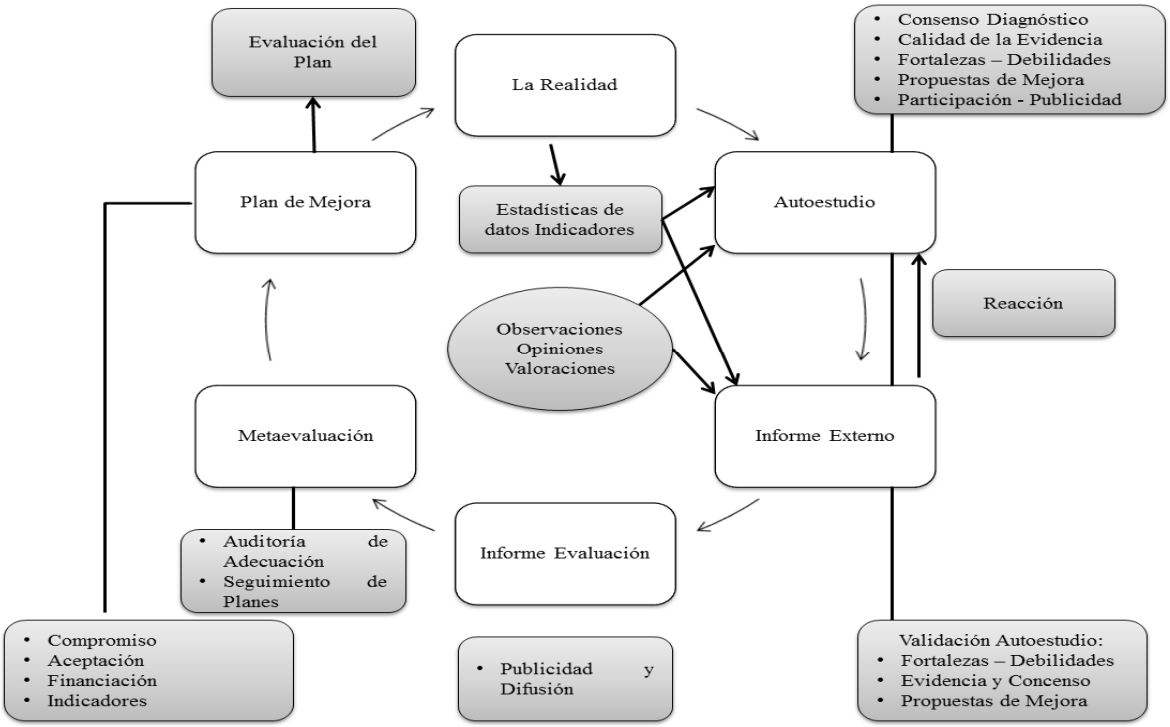
La evaluación de la calidad debe comprenderse como un proceso integral que se conforma por una serie de etapas que conllevan a un diagnóstico confiable, que permite la identificación de fortalezas y debilidades, ya sea de una institución en su totalidad o de un área específica (Rodríguez Espinar, 2013). Al hablar de la integralidad plantea lo que fue denominado por Westerheijden como las "espiral de la evaluación de la calidad" que se compone del siguiente proceso:

1. Evaluación interna, que consiste en la recopilación de información a lo interno del área que se evalúa, que incluye estadísticas, características de la gestión, indicadores que se relacionan con los insumos, los procesos y los resultados, de las actividades que se llevan a cabo regularmente. La información y su análisis está a cargo por los colaboradores que mejor conocen el quehacer de la organización.
2. Evaluación externa que se realiza por un comité de pares evaluadores, que analizan el

autoestudio, llevan a cabo una visita de verificación; para posteriormente emitir juicios de valor, sobre los principales hallazgos identificados.

3. Informe de evaluación que presenta los resultados de las dos etapas anteriores.
4. Metaevaluación que consiste en la evaluación del proceso como tal, para poder así identificar aciertos y desaciertos, que puedan ser mejorados posteriormente.
5. Plan de mejora que se constituye en un elemento fundamental de la actividad de evaluación, ya que permite que el ciclo de mejora se ponga en marcha. Mediante esta actividad se hace posible que se subsanen los problemas que fueron identificados, tanto en el autoestudio como por los pares evaluadores.
6. Seguimiento y evaluación del plan de mejora, que permite valorar los cambios reales que se implementaron en la unidad sujeto de estudio.

Figura 1.4 El proceso global de evaluación de la calidad de la enseñanza



Fuente: Rodríguez Espinar (2013, p. 101)

1.4.2 Objetivos y características de la evaluación de la calidad

Las características más importantes que conforman los procesos de evaluación están estrechamente relacionadas con los propósitos que se establecen y con los métodos que se utilicen. En su mayoría persiguen al menos tres objetivos: a) la mejora, b) la información y c) la rendición de cuentas; aunque cada persona o institución puede hacer énfasis distintos en cada uno de ellos. (Barrenetxea, Cardona y Echebarría citados por González y López, 2010).

Siguiendo con los objetivos de la evaluación que determinan también su enfoque, continúan abordando González y López tomando como base la clasificación de Stufflebeam y Webster, que la orientación de la evaluación se puede agrupar en tres áreas:

- Evaluaciones orientadas políticamente, que favorecen una visión positiva o negativa del objeto de evaluación.
- Evaluaciones orientadas a resolver cuestiones específicas, donde las respuestas obtenidas pueden o no valorar el objeto de estudio.
- Evaluaciones que están designadas fundamentalmente a valorar o mejorar la valía de un objeto.

Palomares, García y Castro (2008) citando a De Miguels, esbozan cinco categorías en el ámbito de la evaluación educativa, dependiendo del énfasis que se haga en una u otra área: a) en los resultados del proceso (outputs); b) en los procesos internos a la organización; c) en los criterios mixtos o integradores; d) en los aspectos culturales de la organización y e) en la capacidad de la institución para autotransformarse. García Ramos citado también por Palomares, García y Castro adiciona al planteamiento anterior tres nuevas categorías: a) la relación entradas

salidas (inputs/outputs); b) aspectos técnicos de la organización y c) la relación organización-factores humanos. Desde esta perspectiva se identificarían ocho enfoques de evaluación.

Cada investigador da un enfoque propio a los tipos de evaluación que pueden implementarse en el ámbito de la educación superior. La evaluación entonces puede adquirir distintos matices de acuerdo al fin que persiga, al grupo al que va dirigido, la metodología que se utilice, las áreas de estudio y los profesionales que la lleven a cabo. Para que no sea subjetiva, debe respaldarse por lineamientos claramente definidos previo a su realización, identificando lo que se pretende analizar con su implementación.

A continuación se presenta un resumen de los tipos de evaluación y sus orientaciones, los objetivos que plantean, así como las ventajas e inconvenientes identificados.

Tabla 1.2 Modelos de evaluación de la calidad de la educación superior

TIPOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
A. Evaluaciones orientadas políticamente (pseudos-evaluación)			
A.1. Estudios controlados políticamente	El objetivo es aumentar o mantener su esfera de influencia.		La información se puede dar de forma selectiva para crear una imagen distorsionada de la valía de un objeto.
A.2. Estudios inspirados en relaciones públicas	El propósito es ayudar a crear una imagen positiva de la institución.		Hay una tendencia a sesgar la información para obtener una buena imagen del objeto de evaluación.
B. Evaluaciones orientadas a resolver cuestiones específicas			
B.1. Estudios basados en objetivos	La intención es determinar si se han cumplido los objetivos.	Con objetivos, claramente cuantificables, la evaluación es sencilla de realizar	El establecimiento de objetivos difícilmente medibles o poco significativos
B.2. Estudios de rendición de cuentas	La intención es proveer a los gobiernos de una contabilidad precisa de los resultados obtenidos y asegurar que	Son populares entre los poderes públicos.	Produce malestar y asperezas entre los profesionales de la educación y los que encargan estos estudios.

	sean positivos.		Peligro de ofrecer una información sesgada por parte de las instituciones.
B.3. Estudios de investigación experimental	La intención es determinar las relaciones causales entre variables dependientes e independientes.	Ofrecen métodos robustos para establecer relaciones causales inequívocas entre las variables.	Tienden a ofrecer información terminal que no sirven para guiar el proceso de desarrollo.
B.4.Programas de test estandarizados	La intención es comparar el resultado del test entre individuos y grupos.	Son eficientes para saber el nivel de conocimiento de los estudiantes.	Acostumbra al alumnado a realizar test de múltiples opciones.
B.5. Sistemas de gestión de la información	El propósito es ofrecer la información que los gestores necesitan para planificar, dirigir y controlar los programas.	Ofrece información a los gestores para planificar, monitorizar y controlar operaciones complejas.	Dificultad de definir el producto de la educación para poder obtener información sobre el mismo.
C. Evaluaciones orientadas a valorar o mejorar			
C.1. Estudios de acreditación / certificación	Establecer si las instituciones cumplen unos estándares mínimos y cómo pueden ser mejorados.	Permiten emitir un juicio sobre la calidad de las instituciones, del personal o del programa.	Las instituciones no participan en el establecimiento de las cuestiones a analizar.
C.2. Estudios políticos	La finalidad es identificar y valorar los costes y beneficios potenciales de políticas alternativas.	Son esenciales para guiar a las instituciones y a la sociedad.	Facilidad de caer en la corrupción.
C.3. Estudios orientados a la toma de decisiones	Su finalidad es proveer conocimiento para la toma de decisiones.	Anima a los educadores y educadoras a usar la evaluación continua.	La colaboración entre el evaluador/a y quien ha de tomar las decisiones introduce oportunidades para sesgar los resultados.
C.4. Estudios centrados en el consumidor	El propósito es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios educativos alternativos para ayudar al consumidor a llevar a cabo una buena compra de los mismos.	Es una evaluación independiente que intenta proteger los productos de baja calidad a los educadores y consumidores.	Puede ser tan independiente de los oferentes del servicio que puede no ayudarles a mejorar el servicio ofertado a los consumidores. Es un enfoque costoso.
C.5. Estudios centrados en el cliente	Toman en cuenta la visión de la autonomía local y ayudan a la gente involucrada en un programa a evaluarlo y a usar la evaluación para	Es un enfoque orientado a la acción en el que la gente implicada en los programas es ayudada a llevar a cabo su propia evaluación	Falta de credibilidad externa y su susceptibilidad de sesgo por los agentes locales.

	mejorarlo.		
C.6. Estudios basados en la opinión del experto	El propósito es describir críticamente, valorar el iluminar los méritos particulares de un objeto.	La utilización de la experiencia de los expertos.	Depende de la cualificación y buen hacer de los expertos

Fuente: González y López (2010, p. 2-3) (resumido de Barrenetxea, Cardona y Echebarría, 2006)

La tabla 2.1 refleja la diversidad de opciones de evaluación que pueden ser utilizadas dentro de las universidades, creando sistemas propios de evaluación institucional. Dependiendo de los propósitos que se pretendan alcanzar, es posible incluir herramientas que se utilicen en áreas o grupos distintos y que se complementen entre sí, para obtener mejores resultados.

Andión (2007), resalta que la participación es clave en los procesos de evaluación. Enfatiza que al tratarse de evaluación educativa no es posible que los estudiantes no se involucren activamente en estos procesos, ya que estarían incompletos si no incluye información sobre ellos. Se hace necesario analizar las características de los estudiantes al ingresar y finalizar los programas educativos que estudian y sobre el ambiente al que están expuestos. Todo modelo de evaluación educativa implica necesariamente tres momentos: a) el primero al inicio de la formación de los estudiantes, donde se debe contar con instrumentos que permitan conocer sus características al momento de ingresar a la universidad, b) el segundo que abarca un análisis del entorno educativo (procesos educativos, recursos, actores) que influye en el desarrollo de sus competencias y c) un tercer momento donde se evalúan los resultados que se obtienen al final de sus estudios. Es decir la evaluación debe realizarse permanentemente, para conocer información que apoye la toma de decisiones y la implementación de medidas correctivas si se identifican desviaciones.

La evaluación se ha convertido en un elemento clave para el funcionamiento adecuado de los sistemas de educación superior y su importancia se ha manifestado en la Declaraciones de

UNESCO (1992) y de Bolonia (1999). Está claro que existen muchas formas de poder llevarla a cabo y sistemas diversos que pueden implementarse. Dentro de estos mecanismos de evaluación se sitúan los sistemas de aseguramiento, gestión o garantía de calidad, que incluyen en algunos casos procesos de autoevaluación y acreditación, como una alternativa para la mejora continua. No son las únicas posibilidades dentro de la evaluación, pero serán los que se desarrollarán como parte de la presente investigación.

1.5 El aseguramiento, gestión o garantía de la calidad ¿Son cosas distintas?

Existe terminología diversa al referirse al aseguramiento de la calidad. Así como no se ha logrado consenso en la definición del concepto de calidad, tampoco lo hay en los términos presentes en la discusión de la necesidad de garantizarla. Algunos autores los denominan sistemas de garantía de la calidad, otros los abordan como sistemas de gestión y otros como aseguramiento de la calidad. ¿Existe diferencia entre ellos? ¿Pueden ser abordados indistintamente? ¿Sus objetivos y alcances son iguales?. A continuación se presentan los enfoques de investigadores que han profundizado en la temática.

La ENQA respaldada por la Conferencia de Ministros de Bergen (2005), ya identificaba que "Quality assurance" era un término genérico en la educación superior que se prestaba a muchas interpretaciones, no siendo posible utilizar una sola definición para abarcar todos sus matices. Planteaban también que dentro del grupo que lo comprendía y traducía como "garantía de la calidad" existían diferencias fundamentales.

Crozier, Curvale, Dearlove, Helle y Hénard (2006) ratifican que no existe consenso en el uso de los términos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que fueron analizados en la reunión de trabajo "El lenguaje europeo del aseguramiento de la calidad" desarrollado por ENQA; con la participación de 16 países con al menos 12 idiomas distintos. Dentro las principales temáticas abordadas estuvo presente el aseguramiento, gestión o garantía de la calidad, como términos importados del área empresarial a la educación superior, relacionado con el control de calidad, tan popularmente utilizado en los procesos de producción.

Algunos ejemplos que pueden ilustrar su uso diferenciado son: en Francia se emplea el término "gestión de calidad' en lugar de "aseguramiento de la calidad" con la intención de infundir responsabilidad en los académicos sobre la calidad de la educación. Por otro lado en Rusia el término de calidad tiene distintas connotaciones de acuerdo al grupo objetivo al que va dirigido; es decir se utiliza aseguramiento de la calidad para la sociedad en general, control de calidad para los reguladores de la educación superior y mejoramiento de la calidad para el sector de la enseñanza superior. En el Reino Unido se identificó un enfoque diferente, ya que de acuerdo a las definiciones existentes, desarrollo de la calidad y mejoramiento de la calidad se utilizan como sinónimos.

El problema de la utilización de terminología distinta entre países está relacionado también con la diversidad de idiomas, haciéndose necesario pensar en la superación de algunas barreras identificadas por Rodríguez Espinar (2013, p. 59):

- La falta de consenso sobre el significado preciso de términos clave.
- La ambigüedad propia de una aproximación conceptual de la evaluación, el concepto de calidad y su gestión, desde la literatura de la calidad.

- Tomar prestados de otros ámbitos términos de no fácil asimilación en la educación superior.
- La dificultad técnica de aplicar aspectos de medición y control, a ciertas características de procesos que afectan a las personas.
- La burocracia desarrollada en las organizaciones responsables de estas tareas, que han introducido terminología propia, haciendo más compleja la comunicación entre los sectores involucrados.
- La problemática lingüística derivada de la globalización de la actividad de evaluación, en la que la traducción de los términos genera barreras que dificultan la comunicación.

Retomando la problemática de los idiomas que se manejan de un país a otro y de un sistema de educación superior a otro, el término "quality assurance" ha adquirido diferentes significados al ser traducido del idioma Inglés. Ya se han señalado sus interpretaciones en países europeos como Francia, Rusia y el Reino Unido. Al analizar los documentos "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)" de 2005 y 2015 y compararlos con su versión en Español; "quality assurance" es traducido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como "garantía de calidad", por lo que se asume que en España es el término comúnmente utilizado.

Conocedores del tema interpretan de distinto modo el término "quality assurance", sin seguir incluso patrones similares en las mismas regiones y países. La revisión de bibliografía llevada a cabo en contextos variados y en épocas distintas hizo posible agrupar algunas concepciones comunes.

Tabla 1.3 Interpretación de Quality Assurance por distintos autores y países

Quality Assurance como aseguramiento de la calidad		
Año	Autor	País
1997	Reséndiz, D.	México
2003	Silva, Reich y Vásquez	Argentina / Chile
2003	Brunner, J.	Chile
2003	Roa Valero, A.	Colombia
2004	Armanet, P.	Chile
2004	Fernández Lamarra, N.	Argentina
2006	Marquina, M.	Argentina
2007	Lolas, F.	Chile
2007	Navarro, G.	Chile
2008	González, L. y Espinoza, O.	Chile
2008 y 2009	Lemaitre, M.	Chile
2008	Pires, S.	Brasil
2009	Rama, C.	Chile
2009	Zapata, G. y Tejeda, I.	Chile
2010	De la Garza, A.	México
2012	Maturana, M.	Chile
2012	Zenteno, M.	Chile
2013	Chávez, J. Martínez, J. Y Osorio J.	México
Quality Assurance como gestión de la calidad		
2004	Cidad, E.	España
2006	González, L. y Espinoza, O.	Chile
2007	Mejías, A. y Cobo, M.	Venezuela
2010	Cancela, A. y Sánchez, A.	España
2010	Gardón, R. y Rey, M.	España
2010	Villaruel, M.	México
2012	Acuña, J.	Costa Rica
2013	Fabela, M. y García Treviño, A.	México
Quality Assurance como garantía de la calidad		
1996	Martínez, E.	España
2004	Rauret, G.	España
2007	Sanyal, B. y Martin, M.	India y España
200	Cruz, Y.	España
2009	Muñoz, J.	España
2010	Cancela, A. y Sánchez, A.	España
2010	Gardón, R. y Rey, M.	España
2010	Freire, Ma. y Teijeiro, M.	España
2011	Barrenetxea, M.	España

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que en América Latina es comúnmente utilizado "aseguramiento de la calidad" como sinónimo de "quality assurance", reflejándose en los datos presentados en la tabla 2.2 Gestión de la calidad y garantía de la calidad se utilizan tanto en América Latina y principalmente este último en España. Algunos autores como Cancela, Sánchez, Gardón y Rey los aplican indistintamente. La UNESCO y ANECA emplean en su lenguaje técnico el término de garantía de la calidad.

Ha sido tan compleja una única comprensión del término que incluso fue necesaria la creación del documento "Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions" compilado por Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea (2007), debido a la confusión provocada por las demás palabras relacionadas (Quality Management, Quality Control, Quality Improvement, Quality enhancement). Los autores presentan las siguientes definiciones:

- Quality Assurance (aseguramiento o garantía de la calidad):

  Un término que abarca todo lo referente a un proceso permanente y continuo de evaluación (evaluación, seguimiento garantizado, mantenimiento y mejora), la calidad de un sistema de educación superior, las instituciones o programas. Como un mecanismo de regulación, el aseguramiento de la calidad se centra tanto en la rendición de cuentas y en la mejora, proporcionando información y juicios a través de acuerdos previos y consistentes sobre los criterios y procesos (p. 74).

- Quality Management (Gestión de la calidad):

  Conjunto de medidas adoptadas permanentemente en un programa o a nivel institucional con el fin de asegurar la calidad de la educación superior, haciendo énfasis en la mejora de la calidad en su conjunto. Como término genérico abarca todas las actividades que aseguren el cumplimiento de la política de calidad, los objetivos

y responsabilidades de calidad, implementadas a través de la planificación de la calidad, control de calidad, aseguramiento de la calidad y los mecanismos de mejora de la calidad (p. 76).

Establecen también que el aseguramiento o garantía de la calidad a menudo es considerado como una parte de la gestión de la calidad de la educación superior, pero que en muchos casos los dos términos se utilizan como sinónimos.

RIACES (2004) en su glosario internacional de términos presenta definiciones diferentes para ambos conceptos:

- Aseguramiento de la calidad: "son las acciones que llevan a cabo las instituciones educativas con el fin de garantizar la eficaz gestión de calidad. El aseguramiento de la calidad también es aplicable a las agencias u organismos acreditadores" (p. 21).
- Garantía de la calidad: "Forma de asegurar que un programa o institución educativa es adecuado para sus fines. Abarca la calidad de la docencia y la investigación. Se supone que es explicita, por escrito y pública.

Al comparar ambas definiciones se identifican elementos en común, pero no permiten determinar una clara diferencia. Quality Management podría ser un concepto más amplio que incluya a Quality assurance.

Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea y Mijangos 2011 citando a Bigss plantean una diferencia entre el aseguramiento y la mejora de la calidad, mediante dos enfoques: el retrospectivo (aseguramiento de la calidad) y el prospectivo (mejora de la calidad). El primero de ellos pretende que los problemas de la educación superior sean abordados como los de la

industria, mediante normas previamente establecidas que deben aplicarse a los procesos educativos. El segundo, mucho más pertinente a las circunstancias de la educación, deja libertad a los docentes de definir los objetivos de calidad y de buscar los mecanismos para alcanzarlos. Ambos enfoques identifican nueve componentes de la calidad y describen como son concebidos desde las dos dimensiones:

Tabla 1.4 Diferencias entre los enfoques retrospectivo (aseguramiento) y prospectivo (mejora)

	Enfoque retrospectivo (aseguramiento de la calidad)	**Enfoque prospectivo (mejora de la calidad)**
Calidad como…	"*Value for money*", alcanzar estándares externos.	Adecuación a los fines, transformación del estudiante.
Operativa	Se trabaja, bajo el concepto de auditoría, el instrumento principal es la evaluación externa.	La base de la mejora reside en la reflexión sobre lo que se está haciendo conforme a un *modelo de calidad*, en busca de la *mejora de la calidad* y teniendo en cuenta las condiciones de *viabilidad de la calidad.*
Prioridad	La prioridad se encuentra en lo económico, en la eficiencia de los recursos económicos. El enfoque es esencial gerencial.	La prioridad se encuentra en la gestión educativa, a la que se supeditan el resto de los objetivos y criterios.
Enfoque	Todo el análisis se basa en lo que ocurrió en el pasado.	El análisis se fundamenta en el presente y se orienta hacia el futuro.
Naturaleza	El proceso se estructura de arriba abajo.	El proceso se estructura de abajo arriba.
Clima	Teoría X de McGregor.	Teoría Y de McGregor.
Modelo	Deficitario, no existe modelo conceptual que guíe la evaluación o bien resulta inapropiado.	Existe un modelo o sistema conceptual que guía la evaluación y las acciones de mejora.
Estilo	La evaluación adopta un tono inquisitivo.	Los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel colaborador.
Marco	Cuantitativo, cerrado.	Cualitativo, abierto.
Uso de datos	Analítico.	Constructivo.

Fuente: Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea y Mijangos (2011, p. 29)

La mejor perspectiva en el ámbito de la educación superior es abordar el tema como garantía de la calidad, ya que engloba de mejor forma lo que se lleva a cabo (González y Espinoza, 2008). Citando a varios autores y extrayendo sus principales ideas, la conciben como "la gestión sistemática y los procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica, que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados" (p. 8).

Luego de la revisión bibliográfica desarrollada que permite concluir que no existen acuerdos para la traducción de "Quality Assurance" y que se utilizan indistintamente los términos de "aseguramiento de la calidad", "gestión de la calidad" y "garantía de la calidad", de acuerdo a las regiones y la percepción de los autores; se utilizará durante el desarrollo de la presente investigación el término "garantía de la calidad" ya que abarca integralmente los mecanismos internos y externos de evaluación de calidad, que buscan mejorarla en todas sus dimensiones. Es importante aclarar que aunque los expertos citados en los siguientes apartados lo aborden de forma distinta, siempre se utilizará "garantía de la calidad".

1.6 La garantía de la calidad y su función en la educación superior

"La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados" (UNESCO, 2009, p. 758). Ante este planteamiento se hace necesaria la creación e implementación de sistemas de garantía de calidad y lineamientos para su evaluación en todo el sector de la educación superior; teniendo siempre

presente que el objetivo final es que los estudiantes culminen sus estudios y desarrollen las competencias definidas en los respectivos perfiles de egreso.

El abordaje del tema de garantía de calidad en la educación superior se remonta a los años noventa, a diferencia del sector industrial donde tiene mucho más tiempo de haberse implementado y consolidado (Garbanzo, 2007). Todavía hay mucho que aprender y mejorar dentro de las universidades, para adaptar todos estos conceptos a las necesidades concretas de la educación terciaria y su forma de funcionamiento. A pesar de los esfuerzos que han realizado las instituciones de educación superior para adaptarse a las nuevas demandas y cambios del entorno, no lo han lograrlo del todo; y sigue estando presente dentro de sus objetivos, la consolidación de mecanismos que regulen la calidad de los servicios que ofrecen.

De acuerdo a Brunner (2003), la garantía de la calidad en la educación superior ha necesitado implementar nuevos sistemas de información, definir variables e indicadores de desempeño, procesos de evaluación y acreditación, tanto de programas académicos como a nivel institucional, entre otras muchas acciones. La problemática planteada sobre la masificación de los sistemas educativos universitarios, el crecimiento descontrolado de las instituciones de educación superior y la creciente internacionalización de los mercados, han hecho indispensable la implantación de mecanismos que regulen y evalúen permanentemente la calidad de la formación que se ofrece.

Todos los actores involucrados en la educación (las instituciones de educación superior, los países y sus gobiernos) han identificado que es prioritario contar con sistemas de garantía de la calidad que regulen los servicios de educación superior. Continua planteando Brunner citando a El-Kawas que dichos sistemas tienen en común los siguientes aspectos:

- Conllevan un autoanálisis del área que se desea evaluar.
- Se realizan procesos de evaluación internos a las instituciones y externos a ellas.
- La evaluación requiere establecer estándares previamente definidos.
- Se emiten juicios de valoración sobre productos, servicios y procesos.
- Posterior a los procesos de evaluación se formulan recomendaciones de mejora.

1.6.1 Definiciones sobre los sistemas de garantía de la calidad ¿Todos los conciben de la misma forma?

Los sistemas de garantía de la calidad abarca un sin fin de acciones que varían entre países e instituciones. En buena medida han implicado actividades de evaluación institucional, de programas académicos y de otras áreas dentro de las organizaciones.

De acuerdo a Silva, Reich y Vásquez (2003), los sistemas de garantía de la calidad se definen como:

> Todas aquellas acciones, políticas, incentivos, sanciones y normativas, tendientes a fomentar o resguardar la calidad, y a proveer a los usuarios (alumnos, postulantes, diversas agencias e instancias gubernamentales, del sector privado y de la comunidad internacional, empresas productivas y de servicio, gremios profesionales y científicos, la comunidad académica misma y de otras instituciones, en fin la sociedad toda) una garantía razonable de la misma (p. 19).

Para Zapata y Tejeda (2009), un sistema de garantía de la calidad "es el conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas (internas y externas a las instituciones y sus

programas) destinadas a la mantención y promoción de estándares de calidad, así como su divulgación y transparencia en el sistema" (p. 2). Identifican objetivos comunes que los sistemas de garantía de la calidad pretenden lograr:

- Fomento y control de la calidad.
- Control y rendición de cuentas.
- Información pública sobre estándares de calidad.
- Certificación / acreditación.
- Apoyo a la planificación institucional.
- Direccionamiento del financiamiento.
- Reconocimiento y rankings.

Cancela et al. (2010) lo describe como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad, en términos de su mantenimiento y mejora, que a su vez incluye todas aquellas actividades que garantizan la calidad tanto interna como externa.

La garantía de la calidad en la educación superior se entiende como el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones necesarias para realizar sus funciones académicas sustantivas de docencia, investigación y extensión (González y Espinoza 2008).

Por su parte Cidad (2004) la presenta como la concurrencia de las funciones de planificación, organización, evaluación e implementación de planes de mejora, con apoyo transversal del liderazgo en todos los niveles y áreas de la organización. Incluye también un conjunto complejo de componentes explícitos y documentados: intenciones, personas,

información, procesos, recursos y prácticas; teniendo como misión el logro de los objetivos de la calidad. Los sistemas de garantía de la calidad deben contemplar el cumplimiento de los requisitos siguientes:

- Definición de las responsabilidades dentro de las instituciones.
- Evaluación de instituciones o de programas, que incluya revisiones internas y externas, donde participen activamente los estudiantes y se publiquen los resultados alcanzados.
- Implementación de procesos de acreditación, certificación y procedimientos de comparación.
- Participación internacional, cooperación y trabajo en red.

Según Pires y Lemaitre (2008), la garantía de la calidad puede definirse de la siguiente forma:

> Es un concepto integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior; que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. La labor de las agencias de aseguramiento de la calidad, y las acciones que en este sentido se realizan, son desarrolladas a través de otros actores sociales.

Para ENQA (2015), la garantía de la calidad se entiende como todas las actividades que se llevan a cabo dentro del ciclo de mejora continua, que incluyen el aseguramiento y la mejora de

la calidad. Establecen como objetivos fundamentales de la garantía de la calidad, a la rendición de cuentas y el mejoramiento; ya que ambas crean confianza ante todos los actores, acerca del desempeño de las instituciones de educación superior. A su vez arroja información que permite establecer planes de acción para mejorar. Tanto la rendición de cuentas como el mejoramiento apoyan dentro de los sistemas de garantía, al desarrollo de una cultura de calidad que involucre a los estudiantes, al personal académico y directivo.

La garantía de la calidad o gestión de la calidad se fundamenta en el mejoramiento continuo y está regulada por medio de un conjunto de políticas y procedimientos de la institución. Se define como un proceso continuo de monitoreo y alcance de estándares previamente establecidos, que forman parte de un modelo de calidad. Intenta integrar todos los esfuerzos de certificación y acreditación, para ver la calidad como un todo. Requiere que se tomen decisiones en áreas prioritarias de la institución como: a) en la definición de objetivos sobre la oferta académica y lo que se busca con ella; b) la evaluación interna y externa que facilite la revisión permanente de procesos, tomando en cuenta la opinión de estudiantes, egresados y empleadores, que retroalimenten el sistema educativo; c) el aseguramiento voluntario de la calidad, mediante procesos proactivos de autoevaluación; e) la implementación de planes de mejora de forma coordinada en todas las áreas y f) la participación de todos los actores educativos (Acuña, 2011).

Las definiciones anteriores presentan componentes comunes, pero a su vez hacen énfasis en algunos aspectos en particular, en los que desean enfatizar como más importantes. Todos coinciden en que son sistemas de garantía de la calidad deben ser sistemas integrales que incluyan normativas, procesos y acciones que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa. Requieren de la participación activa de los actores educativos e incluyen mecanismos internos y externos de evaluación. Se rigen por estándares o indicadores previamente establecidos,

preferentemente validados y consensuados por la comunidad. Algunos planteamientos tratan de enfatizar en la importancia de que sean ciclos permanentes y no acciones aisladas que no permitan implementar acciones concretas para la mejora de la calidad.

En cuanto a sus diferencias, las más importantes radican en el papel que otorgan a las instituciones externas a las universidades, su influencia y la orientación que quieren impregnar en estos procesos.

1.6.2 Objetivos de los sistemas de garantía de la calidad

Aunque pueden ser diferentes los objetivos que se planteen en los sistemas de garantía de la calidad y también los medios para alcanzarlos; existen algunas semejanzas de acuerdo a Zapata y Tejeda (2009). Los más usuales son:

- Fomentar y mejorar la calidad de los sistemas de educación terciaria.
- Controlar y propiciar en la rendición de cuentas ante los sectores sociales.
- Informar públicamente sobre estándares de calidad del sistema de educación superior, para que puedan ser utilizados por quienes los necesiten.
- Certificar y acreditar públicamente la calidad de las instituciones.
- Apoyar en la planificación institucional mediante la implementación de sistemas internos de gestión de la calidad.

La OCDE (2013) por su parte establece que todo sistema de garantía de la calidad debería tener por lo menos los siguientes objetivos (p. 46-47):

1. Fomentar la igualdad, relevancia y eficiencia en el sistema de educación superior donde opere.
2. Garantizar estándares mínimos para proteger los intereses de todos los estudiantes.
3. Concientizar sobre la importancia de la calidad, lo que conduce a la mejora continua tanto del sistema global de educación superior, como del propio proceso de garantía de la calidad.
4. Respaldar la participación activa de las partes interesadas, especialmente de los alumnos y los empresarios; para fomentar la receptividad y la relevancia de la educación superior.
5. Permitir la diversidad de las instituciones, carreras y modelos de la educación superior, con el fin de impulsar su flexibilidad y su capacidad de cumplir los objetivos trazados.
6. Aumentar el nivel de transparencia y apertura para generar confianza interna y externa.
7. Mantener una actitud abierta a las experiencias de otros países para aprender de ellas y fomentar el compromiso y la movilidad internacional.

El objetivo principal de los sistemas de garantía de la calidad dentro de las universidades es "supervisar y reforzar la calidad, así como desarrollar una verdadera cultura de la calidad. Sin embargo, a menudo carecen de la independencia y de la accesibilidad pública necesaria para informar a las partes interesadas de forma transparente y responsable" (Rodríguez Espinar 2013, p. 25). Por ello es importante la participación de organismos externos independientes, que apoyen a través de las siguientes acciones: a) evaluar la calidad de los programas y las instituciones; b) comparar la calidad dentro de los sistemas educativos; c) garantizar que se cumplan los estándares mínimos de calidad previamente establecidos y d) otorgar sellos distintivos de calidad, que aspiren al ideal de excelencia en la educación.

Van Ginkel y Rodrígues (2007) citando a Adelman identifican al menos nueve objetivos relacionados con la garantía de la calidad (p. 39):

- Certificar que las instituciones han cumplido con los requisitos mínimos de calidad establecidos.
- Ayudar a los futuros estudiantes a identificar centros aceptables en cuanto a la calidad que ofrecen.
- Apoyar a las instituciones a definir los créditos necesarios para que sus programas sean transferibles.
- Ayudar a identificar instituciones y programas que puedan solicitar la inversión de fondos privados.
- Proteger a las instituciones de presiones internas o externas, que puedan influir en su desempeño.
- Crear objetivos para la automejora de los programas académicos.
- Implicar a los actores de la comunidad educativa en la evaluación y planificación de la institución.
- Definir criterios para la certificación o acreditación.
- Proveer información para la asignación de fondos gubernamentales, cuando proceda.

Un objetivo particularmente importante y que no debe perderse de vista (mencionado por todos los investigadores) es el respaldo que debe otorgar todo sistema de garantía de la calidad, en cuanto al cumplimiento de estándares mínimos, que aseguren un punto de partida y no una meta en la educación superior; que se tome como base para el incremento escalonado de la

calidad. Si no se logran movimientos en los niveles identificados, se perdería el sentido de estas acciones.

1.6.3 Enfoques de los sistemas de garantía de la calidad

A continuación se presentan diversos enfoques que se han desarrollado en la implementación de los sistemas de garantía de la calidad, que deberían complementarse entre sí para lograr una evaluación integral dentro de los sistemas e instituciones de educación superior. Lo anterior dependerá de los actores involucrados y los propósitos que se pretenden alcanzar.

1.6.3.1 Enfoque interno y externo

Dentro del funcionamiento de los sistemas de garantía de la calidad se plantean procesos internos y externos estrechamente relacionados. Los procesos externos deberían ser meramente orientadores de las acciones internas, sin que se conviertan en una camisa de fuerza, que deje por un lado las diferencias entre las instituciones.

Para Trow (1996) los sistemas de garantía de la calidad tiene dos dimensiones: la externa y la interna, siendo esta última la más importante de ambas. Los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad son los que logran un impacto profundo y permanente, y los externos deben apoyar a la dinámica que se desarrolla dentro de las instituciones de educación superior. Zapata y Tejeda (2009) identifican también que la garantía de la calidad tiene "una dimensión externa y otra interna a las instituciones, cuyas dinámicas no son estables ni necesariamente permanentes en el tiempo. Más bien, la evolución en las reglas del juego y el ajuste de la política entre las agencias e instituciones forman parte de la naturaleza misma de la garantía de la calidad" (p. 204).

Muchos sistemas hacen una distinción entre la garantía interna de calidad, que se refiere a las prácticas que se llevan a cabo a lo interno de las organizaciones y que conllevan un monitoreo constante que permita la mejora; y la garantía de calidad externa que corresponde a las acciones que ponen en marcha los sistemas nacionales e internacionales, tanto para instituciones como para programas académicos (Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea, 2007).

ENQA (2005 y 2015) coincide con los investigadores anteriores en el enfoque interno y externo de los sistemas de garantía de la calidad, proponiéndolos para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Determina que este enfoque puede incluir: a) evaluaciones de programas y áreas, b) acreditación institucional, de programas y de áreas o c) una combinación de todas ellas. Los fines que establecen para el enfoque externo son:

- Garantía de normas académicas nacionales de educación superior.
- Acreditación de programas y/o instituciones.
- Protección de los usuarios.
- Transmisión pública e independiente de información cuantitativa y cualitativa sobre programas o instituciones.
- Incremento en la mejora de la calidad.

Para que las acciones externas de la garantía de la calidad cumplan sus objetivos, no deben perder de vista los siguientes lineamientos: a) es indispensable respetar la autonomía y diferencias de las instituciones; b) los intereses de los estudiantes y demás actores de las universidades deberían priorizar los procesos de garantía externa de la calidad; c) la garantía externa de la calidad tiene sentido en la medida que ayude a las instituciones a cumplir con sus

propósitos y objetivos y d) siempre que sea posible se deberían utilizar los resultados de las actividades de garantía interna de las instituciones para realizar las evaluaciones externas.

La garantía externa de la calidad es supervisada por organismos independientes a las universidades, que evalúan el funcionamiento global o específico de un área concreta, para determinar si cumple o no con los estándares previamente establecidos (Sanyal y Martin, 2007).

En cuanto al componente interno de garantía de la calidad, todas las instituciones deberían comprometerse con la construcción de una cultura de calidad, que permee sus funciones sustantivas y también que les permita desarrollar políticas, procedimientos y criterios de calidad que contengan como mínimo:

- La relación entre enseñanza e investigación dentro de la institución.
- La estrategia de calidad de la institución.
- La estructura del sistema de garantía de calidad.
- Las responsabilidades de cada una de las áreas de la institución en relación a la garantía de la calidad.
- Los mecanismos de participación de los estudiantes en la garantía de calidad.
- Los mecanismos de implementación, control y mejora de las acciones de los sistemas de garantía de la calidad.

Sanyal y Martin (2007) hacen énfasis en que la garantía interna de la calidad se orienta al cumplimiento de la misión y objetivos de la institución, mediante el funcionamiento de políticas y mecanismos de revisión, creados para ese propósito.

Por último Marcellan (2005) desarrolla en enfoque interno y externo de los sistemas de garantía de la calidad; señalando la importancia de que las instituciones terciarias cuenten con instrumentos que les permitan conocer si realmente están cumpliendo los requisitos mínimos necesarios en la educación superior. Lo anterior debe complementarse con una mirada externa que valide lo que se está llevando a cabo. Establece el autor tomando como referencia documentos de ENQA, que para que el enfoque que se ha venido desarrollando tenga resultados positivos, no deben perderse de vista los siguientes puntos:

- Las instituciones de educación superior son las principales responsables de la garantía de su calidad.
- Es necesario que se mejore la calidad de los programas académicos, con el apoyo de estructuras organizacionales eficaces y eficientes, desde donde puedan operar.
- La transparencia y la participación de expertos externos, son elementos clave en los procesos de garantía de la calidad.
- Debe desarrollarse una cultura de calidad a lo interno de las instituciones de educación superior.
- Deben llevarse a cabo procesos donde las instituciones de educación superior puedan demostrar su responsabilidad, mediante la rendición de cuentas de los recursos económicos públicos y privados que utilizan para su funcionamiento.
- La garantía de calidad debe estar siempre enfocada no solo a la rendición de cuentas, sino también a la mejora.
- Las instituciones deben ser capaces de demostrar su calidad tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

El enfoque interno y externo de los sistemas de garantía de la calidad requiere para su adecuado funcionamiento, de una articulación de ambas dimensiones; es decir, que el uno requiere del otro para tener un abordaje integral de lo que pasa con la calidad en las instituciones terciarias. Se hace necesario también el compromiso y participación activos, de todos los involucrados en la educación. Su implementación busca como fin último, la mejora de la calidad educativa, potencializando los mecanismos internos que se utilizan dentro de las universidades. Es indispensable no perder de vista que la eficiencia de las evaluaciones externas dependerá en gran medida, de la existencia de estrategias concretas de garantía de la calidad con objetivos específicos por alcanzar.

1.6.3.2 Enfoque obligatorio y voluntario

Existe también otro abordaje de la garantía de la calidad, además del interno y externo. González y Espinoza (2008) identifican que en la educación superior al hablar de sistemas de garantía de la calidad se pueden identificar dos enfoques. El primero de ellos de carácter obligatorio, busca cumplir con estándares mínimos previamente definidos, para certificar que los egresados cuentan con las competencias necesarias; el segundo más conocido como mejoramiento de la calidad es aquel en donde las instituciones o programas, establecen de forma voluntaria objetivos de mejoramiento permanente y estrategias para lograrlos; con la participación de personas externas a las instituciones, que les apoyen en dicha tarea. Ambos son complementarios y pueden combinarse, requiriéndose únicamente que primero se cumpla con los estándares mínimos y posteriormente su busque iniciar con los procesos voluntarios de gestión de la calidad.

Lolas (2007) al igual que González y Espinoza, plantea la existencia de mecanismos de

garantía de la calidad obligatorios y voluntarios. Los sistemas obligatorios por lo general son liderados por los gobiernos, que imponen controles y requisitos que las instituciones de educación superior deben cumplir y en muchas ocasiones su imposición no logra los fines esperados, ya que son aceptados parcial y pasivamente, sin lograr cambios significativos. En cambio, la garantía de calidad desde una perspectiva voluntaria se concibe de forma distinta, ya que propicia la autonomía de las instituciones, que por medio de un autoexamen evaluativo, identifican el cumplimiento o no de sus metas y las brechas que han de cerrar para alcanzarlas.

La garantía de la calidad y su enfoque de orientación obligatoria y voluntaria es respaldado por Rodríguez Espinar (2013), que citando a la OCDE lo desarrolla como:

- Garantía de la calidad para rendición de cuentas (obligatorio): caracterizada por una visión externa de control y asociada a las instituciones gubernamentales, desde una perspectiva de auditoría, que verifica el cumplimiento de indicadores cuantitativos de éxito. Es de carácter sumativo y busca establecer el posicionamiento de las instituciones educativas.
- Garantía de la calidad para mejora (voluntario): caracterizada por una visión interna de control y relacionada con estructuras administrativas facilitadoras del quehacer educativo, apoyadas por la revisión de pares evaluadores externos; para obtener indicadores cualitativos de éxito. Los resultados alcanzados en el pasado no son de carácter punitivo, sino que se toman como referencia o punto de partida para el logro de nuevas metas.

1.6.4 Mecanismos que se utilizan en los sistemas de garantía de la calidad

Se ha planteado que los sistemas de garantía de la calidad cuentan con por lo menos cuatro enfoques distintos, que a su vez utilizan diferentes mecanismos y herramientas mediante las cuales puedan evaluar y mejora la calidad educativa. Asimismo dentro de las instituciones y los programas educativos que se evalúen, pueden presentarse variaciones en cuanto a su periodicidad, cobertura, profundidad, entre otras.

Existe variedad de puntos de vista que apoyan opciones de la garantía de la calidad desde su enfoque externo según Silva, Reich y Vásquez (2003), que plantean las siguientes acciones como parte de sistemas nacionales:

- La acreditación.
- Las auditorías académicas.
- Los exámenes nacionales de selección de postulantes y de egresados.
- La supervisión de exámenes por parte de otra institución.
- El ordenamiento o ranking de instituciones.
- La injerencia de gremios profesionales en el otorgamiento de títulos.
- La autorización de funcionamiento de instituciones y de programas o carreras.
- La supervisión para autorizar el funcionamiento autónomo de una entidad.
- La designación de autoridades por parte de las instancias estatales.
- La aplicación de instrumentos de asignación de recursos contra proyectos específicos de desarrollo y/o resultados o desempeños de mejoramiento.

Señalan también como mecanismos de garantía interna a nivel institucional los siguientes:

- La carrera académica.
- El seguimiento de egresados.
- El seguimiento a la satisfacción de empleadores y de usuarios en general.
- La sistemática revisión, autoestudio o autoevaluación de programas o unidades académicas.
- La evaluación o validación externa.

Los sistemas de garantía de la calidad presentan al menos tres mecanismos o enfoques principales, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008): a) la acreditación, b) la evaluación y c) la auditoría. A continuación muestran las características clave de cada uno de ellos, por medio de preguntas, identificando el énfasis de la evaluación y el tipo de resultados que se esperan alcanzar.

Tabla 1.5 Tipología de enfoques de aseguramiento de calidad

Actividad	Pregunta	Énfasis	Resultados
Acreditación	¿Es suficientemente bueno para aprobar?	Integral (misión, recursos, procesos)	Si o no Aprobado o reprobado
Evaluación	¿Cuán buenos son sus resultados?	Resultados	Grado (incluye aprobación y reprobación)
Auditoría	¿Está alcanzando sus propios objetivos? ¿Sus procesos son eficaces?	Procesos	Descripción cualitativa

Fuente: OECD Tertiary Education For The Knowledge Society – Volume 1 (2008, p. 266)

Desde la misma perspectiva que aborda la OCDE, Sanyal y Martin (2007) definen también a los tres mecanismos presentados en la tabla 2.4, como principales actores de la garantía de la calidad. Determinan que la auditoría de la calidad examina si la institución o sus unidades cuentan con un sistema que incluya procedimientos suficientes para garantizar su calidad. Estas acciones son llevadas a cabo por profesionales externos. En cuanto a la evaluación de la calidad, consideran que abarca el estudio, evaluación y valoración de calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de la educación superior; tomando en cuenta los diversos contextos de la educación, los métodos utilizados, las áreas de la evaluación y los actores involucrados. Por último, consideran a la acreditación también como un mecanismo de garantía de la calidad; que busca reconocer públicamente una determinada calidad en las instituciones.

Lemaitre (2009b) desarrolla que dentro de los sistemas de garantía de la calidad, los propósitos y marcos metodológicos que se utilicen juegan un papel preponderante; ya que son los que reflejan distintos intereses y necesidades y definen el uso que se dará a los resultados. Los agrupa en tres categorías que no son mutuamente excluyentes sino que expresan "énfasis dominantes en contextos específicos" (p. 4):

- Control de calidad o licenciamiento que tiene relación directa con la autorización del funcionamiento de las instituciones. Se encuentra regularmente a cargo del estado, que desarrolla mecanismos que permitan asegurar la operación de instituciones o programas, que satisfagan estándares mínimos de calidad. Es importante diferenciar el licenciamiento de la autorización formal de funcionamiento que existe en muchos países; donde no se definen estándares mínimos ni se penaliza a las instituciones que no los cumplen.
- Garantía de calidad mediante procesos de acreditación ya sea de carreras o instituciones, que buscan luego de superar los estándares mínimos, brindar información confiable sobre

el grado de cumplimiento de lo que ofrecen y si satisfacen las expectativas de sus usuarios y de la sociedad en general. Buscan también rendir cuentas de forma pública de recursos recibidos, ya sea del estado, de los estudiantes o de otras fuentes. Los sistemas de acreditación como se ha mencionado, evalúan la institución y/o sus programas mediante un conjunto de estándares con relación a sus propios procesos, para luego dar garantía pública de su calidad, "entendida ésta como la capacidad para cumplir tanto con los requerimientos internos (propósitos) como externos (estándares)" (p. 5).

- Mejoramiento mediante procesos de auditoría académica que incluye a los mecanismos anteriores, para la instauración de sistemas integrales de garantía de la calidad. El mejoramiento hace énfasis en que la responsabilidad por la calidad corresponde a las instituciones. Por ello se centra en su capacidad para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos de autorregulación y mejora continua. En las auditorías académicas, se evalúan los propósitos institucionales y su cumplimiento oportuno, identificando pertinentemente áreas de mejora.

A continuación se presenta una tabla resumen que plantea los tres mecanismos de garantía de calidad, identificando sus propósitos, carácter, el marco metodológico de su evaluación y el procedimiento para su implementación.

Tabla 1.6 Mecanismos de garantía de la calidad

Propósito	Control de calidad (Licenciamiento)	Garantía pública de la calidad (Acreditación)	Mejoramiento (Auditoría)
Carácter	Obligatorio	Voluntario / puede tener aspectos obligatorios	Voluntario
Marco para la evaluación	Estándares externos	Estándares externos / consistencia interna	Propósitos institucionales
Procedimiento	Evaluación externa		Autoevaluación

Fuente: Lemaitre (2009, p. 7)

Aunque existe diversidad de mecanismos que contribuyen con la garantía de la calidad educativa, que van desde herramientas propias de las instituciones hasta acciones obligatorias requeridas por los gobiernos; todas ellas pueden coexistir en los sistemas de educación superior. La elección entre unos y otros no suele ser ni simple ni fácil, ya que cada uno presenta ventajas y desventajas. En muchos países se ha optado por la construcción de sistemas integrados que permitan transitar progresivamente desde mecanismos de estándares mínimos de cumplimiento, hacia otros estadios de mayor profundidad.

1.6.4.1 El rol de las normas ISO en los mecanismos de garantía de la calidad

Debido a la utilización generalizada de la normativa ISO en diversas áreas que van más allá del entorno empresarial e industrial de donde surgen; en el ámbito educativo también han sido aplicadas. Se les relaciona concretamente con las auditorías de calidad y con la certificación de procesos, que son mecanismos de evaluación y componentes de los sistemas de garantía de la calidad. Por tal motivo pueden ser consideradas como un elemento de apoyo en la instauración de este tipo de prácticas dentro de las instituciones de educación superior.

Barrera y Aguado (2007) señalan también que las normas ISO están directamente relacionadas con las auditorías de calidad, que buscan mejorar la eficiencia de las instituciones. Su utilización en el ámbito de la educación ha sido reciente y buscan:

- Detectar disfuncionalidades y mejorar la calidad del sistema.
- Demostrar a través de las evaluaciones sustentadas metodológicamente los logros de las dependencias educativas como respuesta a una exigencia de la comunidad, proceso conocido actualmente como 'rendición de cuentas'.
- Detectar las fortalezas y debilidades a fin de que formen parte de los procesos de mejora institucional.
- Formación de un clima institucional que favorezca la cultura evaluativa al integrar a los miembros de la institución a un ambiente de autoevaluación permanente.

Continúan planteando los autores que la norma ISO:9001:2000 está conformada desde un enfoque de procesos, bajo un modelo de insumos, procesos y productos; orientada en la búsqueda de la satisfacción de los clientes. Se enfoca principalmente en los siguientes procesos: a) gestión de la documentación, b) responsabilidad de la dirección en la gestión; c) administración de recursos; d) realización del producto y e) medición, análisis y mejora.

La aplicación de la norma ISO 9001:2000 se ha llevado al ámbito educativo mediante una guía conocida como IWA 2 (2002), que consiste en una adaptación de la normativa al ámbito concreto de la educación. Promueve la adopción de "un enfoque de procesos para desarrollar, implementar y mejorar la eficacia y la eficiencia de un sistema de gestión de la calidad, para

proporcionar satisfacción a todas las partes interesadas mediante el cumplimiento de los requisitos de las partes interesadas" (p. 9).

El principal reto en su aplicación se centra en la identificación de los procesos clave y en su construcción, en los ámbitos siguientes:

- Los procesos estratégicos para determinar el papel de la organización educativa en el entorno socio-económico.
- La provisión de la capacidad pedagógica de los educadores.
- El mantenimiento del ambiente de trabajo.
- El desarrollo, revisión y actualización de planes y programas de estudio.
- La admisión y selección de candidatos.
- El seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando.
- La evaluación final aplicada para otorgar al educando un grado académico, un grado que será respaldado por un diploma, un reconocimiento, un título de licenciatura o un certificado de competencias.
- Los servicios de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje realizados para el cumplimiento satisfactorio de los programas de estudio y el apoyo al educando hasta que pueda obtener con éxito su grado o certificado académico.
- La comunicación interna y externa.
- La medición de los procesos educativos.

Para Yzaguirre (2007, p. 11) un importante número de organizaciones educativas han implementado las normas ISO con el fin de:

Dar una dirección a su organización, instrumento bastante útil, que aunque su aplicación y desarrollo no garantiza en sí la calidad de la educación, sí ayuda a direccionar las actividades y procesos encaminados hacia ésta. Este instrumento al aplicarlo se convierte en un sistema de gestión de la calidad, el cual permite y exige desarrollar un círculo de mejora continua desde un punto de partida, con unos datos que reflejan de acuerdo a la misión, visión, y objetivos de la organización, hacia dónde debe mejorar, haciendo explícitos los puntos fuertes y los puntos débiles que habrá de atacar.

1.6.5 Consideraciones para el funcionamiento de los sistemas de garantía de la calidad

No es posible crear una fórmula mágica para el buen funcionamiento de los sistemas de garantía de la calidad en la educación superior, pero se hace necesario establecer algunos criterios o consideraciones que pueden ser útiles en su implementación. Lemaitre (2009 a y b) señala los siguientes:

- La responsabilidad última sobre la calidad es de las instituciones de educación superior, que deben velar por ella permanentemente.
- Los mecanismos de garantía de la calidad cobran sentido únicamente si contribuyen a mejorarla; apoyando los procesos y la consecución de resultados en las universidades. Si se convierten en meros requisitos que deben cumplirse, se convierten en una carga burocrática adicional dentro de la gestión educativa.

- Los procesos de garantía de la calidad deben ser construidos tomando como punto de partida el contexto donde se implementarán, considerando las necesidades y la etapa de desarrollo del sistema educativo nacional.
- Debido a que parten del concepto de calidad, se requiere de una revisión permanente del mismo, que en muchos casos hace necesario establecer estándares diferenciados para evaluar distintas disciplinas; sin que ello influya en una menor rigurosidad.
- Los sistemas de garantía de la calidad deben enriquecerse mediante la constante interrelación con sectores de la sociedad y con otros sistemas internacionales.
- Debe estar presente el aprendizaje continuo dentro de los sistemas de garantía de la calidad, buscando el cambio permanente y la innovación. Deben ser capaces también de aprender de sus errores y superarlos para lograr mejores resultados.
- Deben tomar en cuenta las recomendaciones de sus actores: personal académico y administrativo, estudiantes, egresados, empleadores, sectores públicos y privados, evaluadores externos.
- Nunca debe perderse de vista que son un medio y no un fin, para la mejora de la calidad.

Armanet (2004) plantea también una serie de aspectos que deben tomarse en cuenta para la implementación eficaz y eficiente de los sistemas de garantía de la calidad:

- La calidad de la educación superior no es un asunto privado, sino que concierne a todos.
- Los distintos sectores de la sociedad se preocupan por la calidad de la educación y tiene el derecho de participar activamente en su construcción.
- La calidad de la educación debe ser explicita y entendida por todos. La acreditación es un mecanismo para garantizarla.

- La educación superior requiere una cantidad importante de recursos para su funcionamiento, por lo que se hace necesaria la rendición de cuentas "accountability".
- La calidad es responsabilidad de la universidad y requiere de un compromiso de todos sus miembros. Necesita también de mecanismos internos que regulen su funcionamiento.

1.6.6 La responsabilidad de las instituciones de educación superior en los sistemas de garantía de la calidad

Partiendo del papel protagónico que tienen las instituciones de educación superior en los sistemas de garantía de la calidad y de la responsabilidad que recae sobre ellas, es oportuno plantear la importancia de su autorregulación; que conlleva la instauración de una cultura interna de evaluación, legitimada y valorada por todos sus miembros, que no se reduzca a eventos aislados, sino que forme parte del quehacer diario. Es decir, que se encuentre presente en todo tipo de actividades, ya sean académicas o administrativas y que la comunidad educativa en pleno se apropie de ella. Si se desea que la calidad sea el "hilo conductor" en un sistema de educación superior, no puede limitarse a evaluar estándares y a implementar una cultura de inspección, verificación y control, ya que perdería su sentido. Se debe entonces fomentar la evaluación integral y la autorregulación. De lo contrario se estarían limitando a gestiones de carácter burocrático y de cumplimiento de formatos que no impactan en la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

Tyler y Bernasconi (1999, p.22) mencionan que:

El desarrollo de mecanismos de evaluación de la educación superior que verdaderamente tengan un impacto en el mejoramiento de la calidad exige la participación protagónica de

las propias universidades. No puede haber evaluación contra las universidades o a pesar de ellas. Los gobiernos por su parte, pueden asistir eficazmente en la promoción de la evaluación a través del diseño de sistemas nacionales de evaluación.

En ese mismo sentido Roa (2003) afirma que aunque otros entes intervengan en los sistemas de garantía de la calidad, es la propia universidad la que debe tomar la iniciativa de establecer un modelo de autorregulación, que la comprometa con el cumplimiento de sus funciones sustantiva, sus objetivos y su misión y que la encamine al mejoramiento continuo de la calidad.

La universidad con capacidad de autorregulación es aquella que define con claridad su misión y objetivos y busca con eficacia y eficiencia alcanzarlos. Para verificar su cumplimiento establece con precisión mecanismos, procesos y herramientas que le permitan evaluar que tan cerca o lejos se encuentra de lograrlos. Si determina alguna brecha, desarrolla planes para reducirla (González y Espinoza, 2008).

Por su parte Lemaitre (2009b) menciona que todas las instituciones deben desarrollar capacidades organizacionales que les permitan alcanzar la autorregulación. Sin autorregulación existe un alto riesgo de reducir los mecanismos de garantía de la calidad a ejercicios de obediencia y cumplimiento, en un momento específico, para continuar posteriormente con las labores de siempre. “No obstante, si el objetivo es promover la calidad y ayudar a las instituciones no sólo a mejorar su funcionamiento, sino también a ser capaces de revisarlo y realizar los cambios necesarios, su capacidad para la autorregulación se vuelve vital” (p. 187).

Las instituciones de educación superior deberían buscar la autorregulación en lugar de ser instituciones reguladas por los gobiernos. Esta afirmación es muy importante, ya que la autorregulación busca activamente:

> El entender y mejorar su desempeño y las condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Emplea sistemas y moviliza a los talentos de la organización para responder a los retos que afronta, en lugar de respetar recibir instrucciones y ser sujeta a recibir instrucciones por parte del gobierno. Es activa en lugar de solo reactiva; busca entender sus mercados, fortalezas, problemas y oportunidades y diseña estrategias para alcanzar sus claramente definidas metas y propósitos (Kells, p. 2).

Adicionalmente discute las expectativas de sus grupos objetivo y toma decisiones en cuanto a los programas y servicios que ofrece. Kells establece que es la propia institución la que tiene en sus manos dirigir su destino y encaminarlo al éxito o al fracaso. La universidad autorregulada sostiene relaciones con entidades reguladoras y cumple con los requerimientos que le solicitan. Los resultados de estas actividades los utiliza para evaluar su funcionamiento y reencaminar si son necesarios sus pasos. Identifica también que los principales atributos de las universidades que se autorregulan son:

- Revisan regularmente sus programas en cuanto a claridad, cabalidad, niveles de consenso, interrelaciones y logros.
- Asigna responsables para los procesos de evaluación, implementación de resultados y seguimiento; respaldando dichas actividades en los planes operativos y en sus respectivos presupuestos.

- Su gestión se basa en sistemas dinámicos y eficientes de información cualitativa y cuantitativa, que son utilizados por todos los líderes y personal académico y administrativo.
- De acuerdo a un cronograma de trabajo previamente establecido, revisa periódicamente los programas, los servicios y su gestión; por medio de procesos de autoevaluación y evaluación de pares externos.
- Actúa de acuerdo a sus resultados, implementando incentivos y sanciones, redistribuyendo recursos marginales, mejorando procesos y servicios, incluso eliminando los que no considera que añaden valor.

Es evidente que la responsabilidad prioritaria recaiga en las universidades, que son las que deben tomar la iniciativa y realizar periódicamente evaluaciones de sus funciones, identificando nuevas metodologías o mecanismos de los que ya se estén utilizando. No deben pasivamente esperar que las regulaciones provengan de fuera, ya que la revisión objetiva de sus acciones aporta beneficios importantes.

1.6.7 Beneficios de la implementación de sistemas de garantía de la calidad

De acuerdo a la experiencia internacional en la implementación de sistemas de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior Lemaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado (2012), señalan que luego de revisar una cantidad importante de investigaciones, existe un cierto consenso respecto de la influencia positiva que han ejercido. Sin embargo, consideran que es

difícil mencionar resultados concretos e incluso determinar su impacto directo en la transformación de la calidad educativa; logrando únicamente visualizar algunas percepciones:

- Se identifica que los sistemas de garantía de la calidad han influido en el nivel de los aprendizajes, ya que se da más importancia a los procesos de formación, a los ajustes curriculares, al establecimiento de evaluaciones diagnósticas e indicadores de eficacia del proceso formativo, a la incorporación de innovación, la evaluación de aprendizajes, entre otros.
- Se observan también cambios en la gestión de las instituciones que se incluyen en: la misión y propósitos institucionales, su vinculación con las políticas internas, incorporación de evidencias en los procesos de toma de decisiones, la vinculación entre los procesos de planificación y autoevaluación institucional y la mejora en los sistemas de información.
- Mayor peso en el liderazgo institucional, involucramiento de los estudiantes y demás actores internos y externos en los procesos de garantía de la calidad y mayor cooperación entre académicos y directivos.
- Efectos en la permeabilidad y transparencia de la comunicación, ya que la información se hace más transparente y accesible dentro de las instituciones, haciendo posible una mejor toma de decisiones.

1.6.8 Los sistemas de garantía de la calidad en diferentes regiones

A continuación se realiza un breve recorrido por los distintos sistemas de garantía de la calidad que se han desarrollado tanto en Europa como en América Latina, para conocer su funcionamiento y principales características. Es importante para dicho análisis considerar que los

sistemas deben responder a las problemáticas específicas del ámbito en el que operan y no caer en la tentación de una simple adopción de modelos extranjeros, que no encajan en los sistemas educativos de cada país (Rodríguez Espinar, 2013).

1.6.8.1 El Espacio Europeo de Educación Superior

En Europa los sistemas de garantía de la calidad han sido impulsados a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que fue constituido en 1999, a través de la Declaración de Bolonia, que asentó las bases para su conformación y respaldados a lo largo del tiempo por las siguientes declaraciones ministeriales emitidas de 1998 a 2015.

Tabla 1.7 Declaraciones ministeriales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Fecha	Declaración
25/05/1998	La Sorbona
19/06/1999	Bolonia
29/03/2001	Salamanca
19/05/2001	Praga
19/09/2003	Berlín
19/05/2005	Bergen
18/05/2007	Londres
28/04/2009	Lovaina
12/03/2010	Budapest-Viena
27/04/2012	Bucarest
14/05/2015	Yerbean

Fuente: adaptación de Muñoz (2009, p.125)

De acuerdo a Roselló (2003), dentro de las discusiones que se han desarrollado en el EEES, se estableció que este debería caracterizarse por su calidad, teniendo como base

fundamental la implementación de sistemas de garantía que hiciesen posible la consolidación de la confianza, la pertinencia, la movilidad y la compatibilidad entre sus miembros y la sociedad en general; así como la potencialización de culturas de calidad internas dentro de las universidades.

Aunque todas las conferencias han hecho énfasis en la importancia de la calidad, para Muñoz (2009) las que han sido clave son:

- La declaración de Praga en 2001, donde se reconoce el papel fundamental que juegan los sistemas de garantía de la calidad, en el establecimiento e implementación de estándares de calidad; animando a las instituciones de educación superior a trabajar en buenas prácticas, que posteriormente sean difundidas y compartidas. Se motiva también a que continúen trabajando en el reconocimiento y aceptación mutua de procesos de evaluación y acreditación, mediante la elaboración de un marco común de referencia.
- La Declaración de Berlín en 2003, que se centró en una apuesta por la calidad y es considerada como "el corazón del establecimiento del área de Educación Superior, señalando la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad" (p. 126). Se solicitó a ENQA en cooperación con otros organismos, que desarrollaran procedimientos y guías para la garantía de calidad, un mecanismo para su revisión y la acreditación de las agencias de calidad.
- La Declaración de Bergen llevada a cabo en el año 2005, se centró en cuatro foros de análisis, siendo uno de ellos el de "garantía de la calidad y reconocimiento bajo una perspectiva global" (p. 126).

En resumen la creación e implementación de los sistemas de garantía de la calidad en el EEES fue posible mediante las siguientes acciones:

Tabla 1.8 La implantación de un sistema de garantía de calidad en el EEES

Año	Acontecimiento	Contribución a la extensión de la garantía de calidad y acreditación
1998	Declaración de la Sorbona	Voluntad de crear el EEES.
1999	Declaración de Bolonia	Objetivo expreso de cooperación europea en la garantía de la calidad.
2001	Reunión en Praga de ministros de educación superior del EEES	Propuesta de establecimiento de un marco común elaborado por ENQA, agencias nacionales y universidades. Difusión de buenas prácticas de educación.
2003	Reunión en Berlín de ministros europeos de educación superior	Condiciones que en 2005 debían cumplir los sistemas de garantía de calidad. Encargo a ENQA (con EUA, EURASHE Y ESIB) de desarrollar normas, estudios, procedimientos y directrices comunes.
2004	Recomendaciones del Consejo y Parlamento Europeo	Creación de un registro de organismos de garantía de la calidad o acreditación.
2005	Reunión en Bergen de ministros de educación superior del EEES	Aceptación de las normas y directrices propuestas por ENQA para la garantía de la calidad. Previsión para 2007 de implantación de las normas y directrices anteriores

Fuente: Michavila y Zamorano (2007, p. 248)

ENQA (2005) por su parte reafirma que en la Conferencia de Berlín en 2001, se recomendó la necesidad de establecer criterios de acreditación internos y externos; así como la evaluación periódica (cada cinco años) de las agencias acreditadoras y la elaboración de un registro de agencias europeas de calidad. Por último, se planteó como prioridad: a) la garantía interna de la calidad en las instituciones de educación superior, b) la garantía externa de la calidad en el EEES y c) la garantía de la calidad en las agencias acreditadoras. Estas tres directrices definen con toda claridad una serie de criterios e indicadores que deben alcanzarse en el EEES, que se resumen a continuación:

Tabla 1.9 Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

Ámbito de acción	Criterios y directrices
• **Garantía interna de la calidad**	• Políticas y procedimientos para la garantía interna de la calidad que incluyan directrices institucionales generales y específicas para los programas académicos. • Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos. • Evaluación periódica de los estudiantes por medio de criterios previamente establecidos. • Garantía de calidad del profesorado que permita formar claustros capacitados y competentes. • Recursos disponibles de aprendizaje y apoyo a los estudiantes. • Sistemas de información pertinentes para la toma de decisiones. • Información pública periódica, imparcial y objetiva.
• **Garantía externa de la calidad**	• Utilización de procedimientos de garantía interna de la calidad implementados dentro de las instituciones de educación superior. • Desarrollo de procesos de garantía externa de la calidad validados por todos los participantes. • Criterios para las decisiones explícitos y aplicados coherentemente. • Adecuación de los procesos para que cumplan los propósitos para los que fueron diseñados. • Informes claros y comprensibles para sus destinatarios. • Procedimientos de seguimiento que incluyan recomendaciones para la elaboración de planes de mejora. • Revisiones periódicas con tiempos definidos y procedimientos establecidos. • Análisis integral de los sistemas de garantía externa de la calidad.
• **Garantía de la calidad en las agencias**	• Utilización de los procedimientos definidos de garantía externa de la calidad. • Agencias reconocidas formalmente por las instancias respectivas. • Desarrollo de actividades de garantía externa de la calidad. • Recursos adecuados para el desarrollo de sus actividades. • Declaración de su misión y objetivos. • Independencia que les permita un funcionamiento autónomo. • Criterios y procesos definidos previamente, que incluyan actividades como: autoevaluación, evaluación externa por medio de pares, publicación de informes y procesos de seguimiento.

Fuente: elaboración propia con información de los Criterios y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, 2005 y 2015)

Dentro del EEES se conformaron también en distintos momentos instituciones para "asegurar el funcionamiento de los órganos de evaluación (agencias)" según Michavila y

Zamorano (2007, p. 248) y Rodríguez Espinar (2013, p. 34):

- European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) fundada en 1990, con el fin de analizar y reflexionar en temas relacionados con la educación superior y profesional.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), fundada en 2000, que posteriormente se convirtió en The Association for Quality Assurance in Higher Education; con el objetivo de promover la cooperación europea en el campo de garantía de la calidad.
- European University Association (EUA), fundada en 2001 como ente que representa a las universidades europeas y a las conferencias nacionales de rectores, con el objetivo de promocionar el desarrollo de un sistema coherente de educación superior e investigación europeo, para mejorar la calidad de su enseñanza, aprendizaje e investigación.
- European Consortium for Accreditation (ECA), fundada en 2003, con el objetivo de alcanzar mutuo reconocimiento de los procesos y resultados de evaluación y acreditación en instituciones y programas de los diferentes estados.
- European Student Union (ESU) cuyo objetivo es representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de los estudiantes.
- European Quality Assurance Register (EQAR), fundada en 2008, con el propósito de garantizar que las agencias de garantía de la calidad cumplan con las normas y directrices europeas, mediante la realización de un proceso de evaluación externa, que luego de superado, les permite a adherirse a la institución.

A grandes rasgos los elementos presentados conformar las bases y principales características del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la garantía de la calidad.

1.6.8.2 El caso de España

Debido a su estrecha vinculación con América Latina y a algunas semejanzas en sus contextos, se aborda individualmente el caso del sistema español de garantía de la calidad. Muñoz y Pozo (2014) manifiestan que es a partir de los años 90 que en España se vuelven relevantes los conceptos de calidad, garantía de la calidad, evaluación y acreditación en los sistemas de educación superior. En 1992 el Consejo de Universidades toma la decisión de implementar "El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema de Evaluación Universitario" para probar un sistema de evaluación institucional, inspirado en experiencias fuera de España. Su objetivo se logra ya que se hace posible la creación de indicadores y la evaluación de algunos programas con la participación de pares evaluadores. A raíz de esta experiencia y aunado con los esfuerzos del EEES, se establece mediante el decreto 1947/1995 el Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (PNECU), con el propósito de promover la evaluación de la calidad y crear metodologías de evaluación homogéneas con la Unión Europea. En ese plan se logró la participación de más del 80% de las instituciones, creándose un proceso de sensibilización de la importancia de la calidad educativa y su evaluación.

En el 2001 a través del decreto 408/2001 se implementa el segundo "Plan de Calidad de las Universidades" con los objetivos de implantar sistemas de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior, promover la participación de las comunidades autónomas, crear agencias de evaluación y sistemas de información. Para consolidar las acciones anteriores

en el mismo año se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) como ente a cargo de impulsar y alcanzar los objetivos del plan de calidad.

ANECA desarrolla sus actividades en el ámbito interno y externo de la garantía de la calidad, buscando la mejora continua de las instituciones de educación superior. Para ello ofrece una serie de programas dirigidos a diferentes áreas y grupos de la educación terciaria. Los principales son: a) el programa de evaluación del profesorado para la contratación (PEP); b) el programa de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (ACADEMIA); c) el programa VERIFICA que evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados de acuerdo al EEES; d) el programa MONITOR que brinda a las universidades una valoración externa sobre la implantación de sus títulos oficiales, como mecanismo de mejora para la formación que ofrecen; e) el programa ACREDITA que tiene a su cargo la evaluación de los títulos universitarios oficiales, para verificar que se estén llevando a cabo de acuerdo a los planes iniciales; f) el programa ACREDITA plus que busca la reacreditación de los títulos oficiales; g) el programa DOCENTIA que se encarga de la evaluación del profesorado, que incluye la capacitación y las competencias con las que deberían contar; h) el programa MENCION dirigido a doctorados, para reconocer la solvencia científico técnica con la que deben contar y i) el programa AUDIT que orienta el desarrollo de sistemas internos de garantía de la calidad dentro de las universidades (www.aneca.es).

Otros países europeos también han venido trabajando en la consolidación de sus sistemas de garantía de calidad, mediante mecanismos y procesos diversos, que tiene como fin último la consolidación de la calidad.

1.6.8.3 América Latina

Previo a abordar el tema de la garantía de la calidad en América Latina, es indispensable conocer la diversidad de los sistemas de educación terciaria que operan en la región y que se encuentran en niveles diferentes de desarrollo. Días Sobrinho (2007) señala que la educación superior se caracteriza por: a) la existencia de universidades consolidadas que cumplen con sus funciones sustantivas, pero también por un gran número de instituciones de enseñanza que no realizan investigación sistemática y que no cuentan con los recursos humanos y de infraestructura necesarios para su funcionamiento; b) la expansión cuantitativa de la matrícula y por ende de las universidades; c) la heterogeneidad de la calidad que ofrecen; d) las diferencias entre los grupos de estudiantes que ingresan; y e); la creciente transnacionalización de programas principalmente de posgrado y doctorado, sin las regulaciones necesarias.

Partiendo de la contextualización anterior es fácil comprender que los procesos de garantía de la calidad son también distintos de un país a otro y de reciente implementación, a diferencia de otras latitudes. De acuerdo a Baca, León, Mayta y Bancayan (2014), estas prácticas iniciaron en la educación superior a principios de la década de los 90 y paulatinamente se han ido incorporando en los sistemas universitarios de la región; debido a la preocupación generalizada por la disparidad de la calidad en la formación de la educación que se ofrecía. A partir de ese momento se han implementados prácticas de evaluación y acreditación para promover el mejoramiento institucional y de los programas. Identificando como principales características de los sistemas latinoamericanos las siguientes:

- En su mayoría son iniciativas estatales con distintos grados de autonomía y descentralización.

- Su propósito principal es la garantía pública de la calidad, mediante la realización de procesos de acreditación; basados a su vez en procesos de autoevaluación tanto en programas académicos como en instituciones.
- En algunos países como Chile, Colombia y México son procesos voluntarios, y obligatorios en Argentina, Perú y Panamá por mencionar algunos.

Dentro de las iniciativas de mayor relevancia que han venido apoyando los mecanismos de gestión de la calidad se pueden mencionar: a) el sistema ARCU-SUR (Acreditación regional de carreras universitarias para el MERCOSUR), b) SICEVAES (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) y c) a RIACES (Red Iberoamericana para la acreditación de la educación superior).

A continuación se presenta un cuadro sinóptico que resume las principales características de los sistemas de garantía de la calidad y sus mecanismos de aplicación, en distintos países latinoamericanos. Existes sistemas más consolidados que otros, como son los de Chile, Colombia y México ya que tienen varios años de funcionamiento (CINDA, 2011).

Tabla 1.10 Sistemas de garantía de la calidad en Latinoamérica

País	Organismos	Procedimientos
Argentina	Consejo de Universidades en conjunto con el Ministerio de Educación	• Fija estándares para la acreditación de programas
	CONEAU Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	• Evaluación externa voluntaria de universidades, complementaria a la autoevaluación institucional, realizada cada seis años como mínimo. • Acreditación obligatoria de carreras reguladas, esto es, aquellas de interés público. • Acreditación de programas de posgrado. • Pronunciamiento vinculante sobre proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales.

		• Aprobación de nuevas universidades privadas. • Elabora las indicaciones para el seguimiento de las instituciones con acreditación provisoria. • Autorización de agencias evaluadoras externas privadas.
Brasil	SINAES Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior y su órgano rector - CONAES Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior	• Evaluación externa de instituciones. • Evaluación voluntaria de programas. • Evaluación del desempeño alumnos mediante el • Examen Nacional de Desempeño dos Estudiantes (ENADE). • Seguimiento de la evaluación institucional.
	CAPES Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior	• Evaluación de programas de posgrado. • Define metas y objetivos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. • Elabora y difunde información del nivel de posgrado.
Chile	CNED Consejo Nacional de Educación	• Supervisión y licenciamiento de nuevas instituciones privadas
	CNA Comisión Nacional de Acreditación	• Evaluación externa y acreditación voluntaria de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) y de programas de grado y posgrado. • Acreditación obligatoria de programas de medicina y de educación. • Autorización de agencias privadas de acreditación y pronunciamiento sobre sus solicitudes de acreditación.
	MINEDUC Ministerio de Educación	• Solicita con carácter obligatorio datos estadísticos a las instituciones para alimentar el sistema nacional de información sobre la educación superior (SIES).
Colombia	SACES Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	• Creado para que IES realicen de forma automática trámites asociados al proceso de Registro Calificado y otros de tipo institucional como por ejemplo: reconocimiento de personería jurídica, aprobación de creación de seccionales.
	Consejo Nacional de Acreditación - CNA	• Acreditación voluntaria de programas de pregrado de alta calidad (evaluación del ciclo de la calidad). • Acreditación voluntaria de programas de posgrado de alta calidad (evaluación del ciclo de la calidad).
	CONACES Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	• Cumple las siguientes funciones: coordina y orienta el aseguramiento de la calidad; evalúa el cumplimiento de los requisitos para la creación de IES, su transformación y redefinición, sus programas académicos; y cumple las demás funciones asignadas por el Gobierno Nacional.

	ICFES Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior	• Administra el examen de estado de la calidad de la educación superior a los alumnos de los últimos semestres de la formación de pregrado.
	Ministerio de Educación	• Coordina la ejecución de la política de educación. Emite certificados de acreditación.
Costa Rica	SINAES Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	• Acreditación voluntaria de programas e instituciones universitarias y no universitarias.
	SUPRICORI Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica	• Contribuir al mejoramiento de la calidad de las carreras que se ofrecen en las universidades privadas. • Propiciar la confianza de la sociedad costarricense en la educación superior privada. • Certifica la calidad de las carreras sometidas a acreditación de conformidad con los estándares aplicados en el proceso.
	AAPIA – CFIA (nacional) SICAR/CSUCA (Centroamérica) SACS (Estados Unidos) EQUIS (Europa)	• Otras instancias de acreditación, de nivel nacional e internacional que coexisten con el SINAES.
Cuba	JAN Junta de Acreditación Nacional	• Aprueba los estándares a ser aplicados en el proceso de acreditación. • Ejecuta los procesos de evaluación y acreditación.
	SUPRA Sistema Universitario de Programas de Acreditación	• Fija estándares para acreditación de programas. • Acredita programas de pre y posgrado.
	COPEP Comisión Asesora para la educación de Posgrado	• Autoriza los programas de maestría para ser impartidos.
	Comisión Nacional de Grados Científicos para los programas de Doctorado	• Autoriza los programas de doctorado para ser impartidos.
El Salvador	MINED Ministerio de Educación	• Consejo de la Educación Superior, de carácter consultivo y propositivo, para el mejoramiento y desarrollo de la calidad. • Dirección Nacional de Educación Superior, encargada de la capacitación y acreditación de nuevos pares evaluadores. • Inspección y evaluación anual de las instituciones obligadas por ley a reportar la información solicitada.
	CdA Comisión de Acreditación de la Calidad Académica, dependiente del Mined	• Supervisa instituciones de educación superior. • Recomienda el cierre de las instituciones ante el no cumplimiento de estándares de calidad.
México	CIEES	• Evaluación voluntaria externa de programas de pre

	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior	y posgrado
	COPAES - Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	• Reconocimiento oficial y acreditación de programas a partir de evaluaciones practicadas por organismos privados reconocidos, especializados por área del conocimiento.
	CENEVAL Centro Nacional para la Evaluación de la Educación	• Aplica exámenes de egreso a los alumnos de los programas e instituciones que concurren.
	FIMPES Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior	• Acredita de manera voluntaria a instituciones particulares de educación superior que han alcanzado altos estándares de calidad.
Panamá	CONEAUPA Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Educación Superior	• Acreditación voluntaria de programas e instituciones oficiales y particulares. • Poder de revocar acreditación previamente otorgada por incumplimiento de estándares de calidad.
	CTF	• Fiscalizan y dan reconocimiento oficial a instituciones. • Aprobación de planes y programas de estudio de las universidades particulares.
	Universidad de Panamá	• Regula el proceso de fiscalización de las universidades y centros de educación superior particulares de Panamá.
Perú	SINEACE Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior	• Acredita instituciones y programas. • Certifica competencias laborales y profesionales.
	CONEACES Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria	• Ambos Consejos: • Fijarán estándares de acreditación. • Aprueban normas reguladoras de las entidades evaluadoras. • Acreditan programas e instituciones que cumplen con los estándares. • Certifican competencias profesionales de los egresados universitarios. • Publican resultados de los procesos de evaluación, acreditación y certificación.
	CONEAU Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria	
Puerto Rico	CESPR Consejo de Educación Superior de Puerto Rico	• Licenciar y acreditar IES públicas y privadas. • Autoriza o renueva programas académicos. • Acreditación voluntaria de programas académicos.
	Juntas Consultivas	• Recomendación experta para la aprobación o denegación del programa de estudio, o la expansión de la institución, presentada al CESPR.
	Juntas Examinadoras	• Autorizan el ejercicio profesional de los recién

		egresados mediante la aplicación de exámenes de revalidación.
República Dominicana	ADAAC Asociación Dominicana para el auto-estudio y Acreditación GCREAS Agencia Regional de Acreditación AAI Agencia de Acreditación Internacional	• Entidad privada que promueve y realiza procesos de evaluación y acreditación institucional, de carácter voluntario.
	CONESCyT Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	• Autorización para la creación, suspensión, intervención o cierre de instituciones y programas. • Evaluaciones globales y parciales de las instituciones conforme a los estándares de calidad. • Aprobar el Sistema de Carrera Académica. • Aplicación de Prueba Diagnóstica de Orientación y Medición Académica (POMA) de carácter obligatorio previo al ingreso a la educación superior.

Fuente: Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011(CINDA, 2011, p. 403-406)

A continuación se presentan los sistemas de garantía de la calidad de Latinoamérica de reciente conformación, que se encuentran en una etapa de implementación y aquellos que han sufrido modificaciones en los últimos años para un mejor funcionamiento.

Tabla 1.11 Sistemas de garantía de la calidad en reestructuración / implementación

País	Organismos	Procedimientos
Bolivia (R)	APEAESU Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la ESU	• Seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, independiente del Ministerio del ramo.
	CNACU Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias	• Coordina, supervisa y ejecuta evaluaciones externas para la acreditación de programas de pregrado, conforme el Sistema de Acreditación Regional, ARCU-SUR.
	CEUB Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana	• Coordina procesos de evaluación externa por pares académicos y acreditación de gremios afiliados. • Organiza y administra el Registro Nacional de pares académicos.
	CONAES Consejo nacional de Acreditación de la	• Evaluación externa de instituciones y programas. • Acreditación voluntaria institucional y de programas. Es obligatoria para carreras

	Educación Superior	relacionadas con calidad de vida y seguridad de ciudadanos.
	Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	• Evaluación externa de universidades privadas para certificarlas como iniciales o plenas.
Honduras (i)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	• Organiza, dirige y desarrolla la educación superior y profesional. • Valida títulos profesionales otorgados por instituciones públicas y privadas.
Guatemala (i)	Consejo Superior Universitario	• Supervisa la calidad y el funcionamiento de la enseñanza pública superior.
	Consejo de la Enseñanza Privada Superior	• Autoriza creación de universidades privadas.
	CSUCA Consejo Superior Universitario Centroamericano	• Agencia regional de acreditación institucional voluntaria.
Nicaragua (i)	CNEA Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación	• Acredita IES públicas y privadas.
Paraguay (R)	ANEAES Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	• Evaluación externa de la calidad académica institucional. • Acreditación voluntaria de programas institucionales. • Acreditación obligatoria de carreras definidas de "bien público". • Informar sobre la viabilidad técnica de proyectos académicos para su habilitación. • Acreditación de programas de posgrado. • Difusión pública oportuna sobre carreras acreditadas. • Establecer alianzas para la cooperación financiera o técnica con organismos nacionales o internacionales.
Uruguay (i)	Ministerio de Educación	• Autoriza nuevas instituciones privadas y reconoce sus programas.
Venezuela R.B. (R)	Dirección General de Supervisión y Seguimiento de las Instituciones de Educación Superior	• Evaluación y seguimiento de la rendición de cuentas de las IES.
	CEAPIES Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior	• Implementa procesos de acreditación de programas seleccionados para participar en el marco del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR).
	Registro Nacional de Instituciones, Programas, Grados y Titulaciones de	• Sistema de información oficial sobre las IES públicas y privadas, y los programas, grados y titulaciones de educación superior autorizados por

	Educación Superior	el estado.
	OPSU Oficina de Planificación del Sector Universitario	• Promueve la implementación del Programa de Evaluación Institucional (actualmente organismo en reestructuración).
	CCNPG Consejo Consultivo Nacional de Postgrado	• Evaluación y acreditación voluntaria de programas de posgrado.

Fuente: Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011(CINDA, 2011, p. 407)

Baca et al. citando al último informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) señala que "los procesos de garantía de la calidad en América Latina, muestran una gran diversidad de modelos, los que han ido desarrollándose en función de las necesidades de los respectivos sistemas de educación superior y las características de la cultura local" (p. 39). De igual forma Lemaitre (2009b) citando a CINDA enfatiza que "cada país iberoamericano ha ido trazando su propio rumbo y explorando qué modalidades de evaluación y acreditación de instituciones y programas se acomoda mejor a sus necesidades y tradiciones, su ordenamiento legal y prácticas académicas. El resultado es que existe una enorme variedad de experiencias nacionales, las cuales sirven como base para múltiples procesos de aprendizaje y de intercambio" (p. 12).

1.6.8.4 El caso de Centroamérica

Aunque existe referencia de iniciativas en la región que desde hace varios años han promovido y dado particular importancia a la garantía de la calidad, el sistema global aún se encuentra en proceso de consolidación y los países muestras avances distintos. De acuerdo a Tunnermann (2008), en Centroamérica el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) fue el órgano pionero de los procesos de garantía de la calidad, mediante la creación en 1962 del primer "Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana".

Posteriormente, en el mismo año de 1962 se pone a funcionar el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) y en 1998 el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Todos ellos dentro del ámbito de la Educación Superior Pública.

En una segunda etapa en el año 2002, entra en funcionamiento El Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), como resultado de los Foros Centroamericanos de Acreditación de la Educación Superior, convocados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); con la participación de universidades públicas y privadas, Ministerios de Educación, Colegios Profesionales, delegados estudiantes y representantes de Agencias Nacionales existentes en la región. Todo ello con la colaboración económica de la agencia alemana InWent. Dentro de los fines que justificaron su creación se encuentran (Tunnermann, 2008, p. 328-329):

1. Que la educación superior es imprescindible para el desarrollo de los países centroamericanos y de la región en general.
2. Que la visión compartida de los países centroamericanos, constituye el sustento para el logro armónico y coherente de un proyecto de mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior centroamericana.
3. Que la evaluación y la acreditación de la educación superior son instrumentos para promover el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas, así como para ofrecer información pertinente a la sociedad, sobre la calidad de los mismos.
4. Que la evaluación y la acreditación son instrumentos eficaces para establecer la pertinencia y promover el impacto social de los programas educativos.

5. Que el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, es un imperativo como respuesta al contexto de la globalización económica y social; y que dichos sistemas contribuyen al reconocimiento mutuo de las competencias académicas entre los distintos países y regiones.
6. Que es necesario crear un organismo regional, con perspectiva y alcance centroamericano, que defina, regule y aplique principios y normas de buena práctica de la evaluación y la acreditación.
7. Que el reconocimiento a escala regional de la acreditación de la calidad de la educación superior, coadyuvará al reconocimiento internacional de la calidad de títulos y grados, a la movilidad académica y a fortalecer el reconocimiento internacional de la calidad de los programas e instituciones de educación superior acreditados.
8. Que en la región se requiere promover y desarrollar sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que cumplan con los principios de buena práctica aceptados internacionalmente y que reconozcan las características propias de cada país y de la región centroamericana.

Tomando como referencia los planteamientos de Alarcón (2003), Tunnermann (2008) y Rodríguez Espinar (2013), se presenta un breve descripción de la situación en cada país:

1. En Guatemala el organismos que rige la educación superior pública es el Consejo Superior Universitario y la privada el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS). Hasta el momento se han realizado varios intentos infructuosos por establecer un sistema nacional de garantía de la calidad con fines de acreditación. Los procesos de esta

naturaleza que se han implementado, han sido por iniciativa de las universidades; buscando órganos regionales o internacionales para llevarlos a cabo.

2. En El Salvador es el Ministerio de Educación y la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica los que tienen a su cargo las funciones de garantía de la calidad, mediante un estricto proceso de aprobación y/o modificación de los programas de educación vigentes y la acreditación institucional.
3. En Honduras al igual que en Guatemala no existe agencia de acreditación, sino que es la universidad estatal la que tiene a su cargo la aprobación de nuevas instituciones y programas; gozando de plena autonomía para su autorregulación y la regulación de las demás universidades del sistema.
4. Nicaragua recientemente aprobó la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNAE), como el órgano competente del Estado para acreditar a las Instituciones Educativas de Educación Superior, tanto públicas como privadas. A pesar de sus facultades hasta el momento no han realizado procesos de acreditación.
5. Panamá también elaboró un proyecto de ley para la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, teniendo como organismo de ejecución al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). El proyecto fue aprobado recientemente por la Asamblea Nacional de Panamá.
6. Costa Rica sin duda alguna cuenta con el sistema más consolidado de la región. En 1993 aprobó la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), que no comenzó a funcionar sino hasta en 1998. la Asamblea Nacional de Costa Rica reconoció al SINAES como el ente nacional oficial de acreditación, con los

siguientes objetivos: a) coadyuvar en mejorar la calidad de los programas y carreras que ofrecen; (b) mostrar la conveniencia que tiene para las instituciones universitarias someterse a un proceso de acreditación y (c) certificar el nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a la acreditación.

Adicionalmente a los sistemas y organismos nacionales de garantía de la calidad, existen actualmente tres agencias o sistemas regionales de acreditación, que se centran en la acreditación de programas profesionales específicos de grado y posgrados. Ellos son:

- La Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI).
- La Agencia Centroamericana de Acreditación de Sector Agroalimentario y Recursos Naturales (ACESAR), creada en junio de 2005.
- La Agencia Centroamericana para la Acreditación de los Postgrados (ACAP), que fue creada en 2006.

A pesar de los múltiples esfuerzos, son pocos los resultados logrados a la fecha, teniendo claro que queda aún un amplio camino por recorrer; para que los países y sistemas de educación terciaria reconozcan los beneficios de los sistemas de garantía de calidad, haciendo de la evaluación educativa una práctica indispensable, que forme parte del quehacer de todas las instituciones.

1.6.8.5 El caso atípico de Estados Unidos

Los sistemas de garantía de la calidad en el contexto norteamericano son complejos debido a la autonomía de cada uno de sus estados. Lo que se puede afirmar es que su sistema se

ha consolidado, debido a su amplia trayectoria y experiencia en procesos de autoevaluación y acreditación, tanto a nivel institucional como de programas académicos. Según Rodríguez Espinar (2013) el término acreditación es el que engloba el conjunto de actividades de evaluación educativa relacionadas con la garantía de la calidad.

Las principales características de este sistema para El-Khawas (2007) y Rodríguez Espinar (2013) son:

- Escasa regulación gubernamental a nivel federal que supervise la oferta de la educación superior, que permite independencia y autonomía de las instituciones y los programas que ofrecen.
- El sistema de educación superior de Estados Unidos es diversificado y diferenciado, donde se desenvuelven mas de 3,000 instituciones con características diferentes. Los Community Colleges con regulación local, los College/University que ofrecen programas de cuatro años de duración otorgando el grado de bachelor, las University Research que ofrecen estudios de posgrado y doctorado. Además de los anteriores, coexisten también una cantidad importante de pequeñas escuelas universitarias de tipo tradicional o de orientación religiosa.
- La descentralización de los sistemas de garantía de la calidad y acreditación.
- La existencia de agencias independientes, no gubernamentales que se encargan de los procesos de acreditación.
- La clara diferenciación entre los procesos de obtención de un título universitario y la licencia para ejercer una profesión con cierta relación; ya que si los programas académicos no están acreditados, no es posible optar a la licencia respectiva.

A continuación se presenta un breve recorrido histórico de los organismos reguladores en Estados Unidos:

Figura 1.5 Reseña histórica de los organismos de garantía de la calidad en Estados Unidos

1912	•Creación de la National Association of Accredited Commercial Schools que luego se convirtió en Accrediting Council for Independent Colleges and Schools; con el objetivo de establecer estándares nacionales de calidad.
1918	•Fundacion de American Council on Education (ACE), que aborda procesos de acreditacion de diferentes tipos de centros educativos.
1952	•Se establece el requisito de acreditación por los organos competentes
1992	•Se modifica la Ley de Educacion de 1965 y la acreditación se convierte en un tema de interés federal en cuanto al reconocimiento de las agencias acreditadoras.
1986	•Se conforma el Council for Higher Education Accreditation (CHEA).

Fuente: Elaboración propia con información de Rodríguez Espinar (2013)

Es importante mencionar que existen dos diferencias importantes en el sistema norteamericano: a) la acreditación de una institución o programa de estudios, que es un reconocimiento no gubernamental basado en la revisión de pares académicos para garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad y apoyar en la mejora de la calidad y b) reconocer una agencia acreditadora, que es un proceso gubernamental que busca garantizar si el ente acreditador cumple con los requerimientos necesarios para ejercer su función. CHEA es:

> La organización privada bajo cuyo paraguas se agrupan una buena parte de las agencias de acreditación de carácter territorial o especializado, a la que pertenecen más de 60 agencias. El CHEA se ha convertido en una autoridad de consulta para el Congreso y

Secretaría de Estado de Educación en el tema de acreditación (Rodríguez Espinar, 2013, p. 85).

En el sistema de garantía de la calidad estadounidense se desenvuelven dos tipos de agencias acreditadoras orientadas a distintos grupos objetivo: a) agencias de acreditación institucional, que revisan y acreditan universidades, escuelas universitarias y community colleges y b) las agencias de acreditación de programas que revisan y acreditan programas académicos (El-Khawas, 2007).

1.6.9 El papel de las agencias de garantía de la calidad

La expansión de las agencias de garantía de la calidad se ha hecho evidente en los últimos años en todas las regiones del mundo, debido a la implementación de sistemas de garantía de la calidad en la educación superior. Muestra de ello es la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad (ENQA) que fue creada en el año 2000, cuyo número de sus miembros ha incrementado rápidamente hasta alcanzar aproximadamente 48 entidades de 28 países diferentes. De igual forma se han creado agencias nacionales y regionales en América Latina, Estados Unidos, Canadá, entre otras; algunas mucho más consolidadas y otras en proceso de implementación.

Aunque no existe consenso sobre los alcances y objetivos de las distintas agencias, así como de sus funciones; Rodríguez Espinar (2013) identifica por lo menos las siguientes actividades:

- La supervisión, cuando el órgano tiene la autoridad de aprobar o cancelar programas o instituciones de educación superior. Este tipo de agencias tienen una orientación hacia el control, mediante el cumplimiento de una serie de estándares mínimos.
- La monitorización, cuyo enfoque se centra en la mejora continua de las instituciones. Bajo esta función el organismo tiene como objetivo apoyar el fortalecimiento de los mecanismos internos de garantía de la calidad, con poca incidencia en las decisiones de las instituciones de educación superior.

Ambas posturas representan extremos en los procesos de evaluación de la calidad, haciéndose necesario buscar equilibrio entre las actividades de las agencias; que permitan el fortalecimiento interno de las universidades, mediante acciones externas de apoyo; sin que estas lleguen a ser una camisa de fuerza y pierdan el sentido del mejoramiento permanente de la calidad.

Por su parte Lemaitre (2004) manifiesta que estas agencias responden a diversidad de modelos, pero en su mayoría, definen criterios y procedimientos semejantes, que requieren que las instituciones o los programas educativos realicen una autoevaluación, para luego validar sus hallazgos mediante una mirada externa de pares académicos evaluadores. Al igual que Rodríguez Espinar, encuentra también diferencias en cuantos a:

- Sus propósitos de evaluación, que oscilan desde la supervisión y el control, hasta el solo interés por el mejoramiento, sin definir claramente como incidir en el.
- Los criterios para la evaluación, que van desde la definición de un conjunto de principios estandarizados a los que toda institución o programa se deben adherir, hasta la consideración de los propósitos específicos de cada institución.

- El foco de la evaluación que puede ser institucional, de programas, de unidades, que pueden o no incluir una autoevaluación, la evaluación de pares o una evaluación externa distinta.

De la Garza (2008) también aborda el tema de las agencias de garantía de la calidad en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación; ya que en muchos países de Latinoamérica (Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica) estas actividades no han sido asumidas por los gobiernos, sino por este tipo de organismos que se han creado para dicho fin y que "no responden solamente a las orientaciones de las autoridades gubernamentales sino a los resultados de trabajos evaluatorios colegiados" (p. 180). Las agencias están conformadas por diversos actores académicos, con un alto grado de autonomía y en muchos casos no dependen directamente de los Ministerios de Educación. Continua planteando De la Garza que presentan diferencias entre sí, ya que responden a sistemas políticos diferentes y a grados distintos de desarrollo de sus sistemas universitarios, en cuanto a su cobertura, representación, institucionalidad y autonomía. Como elementos comunes establece los siguientes: niveles esenciales de calidad para los programas académicos y criterios para la autorización y funcionamiento de nuevas instituciones de educación superior.

La conformación de una agencia de garantía de la calidad no es una tarea fácil y requiere de la participación y compromiso de diversos sectores sociales, para asegurar así su autonomía, objetividad y adecuado funcionamiento. En la medida en que se involucren todos los actores, las organizaciones de esta naturaleza tendrán una mejor aceptación y sus actividades serán validadas

y respaldadas por los países donde operan. Para Sanyal (2007) son ocho los pasos necesarios para su creación:

- Articular la misión de la agencia.
- Identificar los objetivos estratégicos y operativos que desea alcanzar.
- Decidir las bases legales de su funcionamiento y vinculación con el gobierno y las leyes del país.
- Preparar los estatutos, normas y reglamentos que regulen su funcionamiento.
- Nombrar a la junta de gobierno y la estructura global de la entidad.
- Describir las principales características de los procesos de garantía de la calidad y de acreditación que llevarán a cabo.
- Contratar al personal necesario para realizar las tareas iniciales de su funcionamiento, gestionar los recursos y la infraestructura que se requiera.
- Establecer directrices para que las instituciones de educación superior puedan establecer sus propios sistemas internos de garantía de la calidad.

En otro estudio llevado a cabo por Sanyal (2007), señala que la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) identifica que toda agencia acreditadora o de garantía de la calidad debe contar con una misión, objetivos estratégicos y con principios de funcionamiento que guíen su actuar. Define como misión la siguiente:

> Asegurar la calidad, el desarrollo continuo y el rendimiento eficaz de las instituciones de educación superior y sus sistemas y programas, de acuerdo con la declaración y los

objetivos de su misión, de forma que puedan ganarse la confianza de sus principales grupos de interés (p. 10).

En cuanto a los objetivos estratégicos de estas entidades propone los siguientes:

- Ganarse la confianza de los actores implicados en los resultados de la educación superior.
- Respaldar el proceso de acreditación de garantía de la calidad de acuerdo con los requisitos internos de las instituciones y sus programas.
- Ayudar a las instituciones de educación superior a establecer sistemas de garantía interna de la calidad por medio del autoaprendizaje.
- Mejorar la capacitación en el proceso de garantía de la calidad para la acreditación.
- Facilitar el desarrollo y la aplicación de estándares de referencia apropiados para los programas académicos.
- Integrar procesos sostenibles que combinen sistemas de garantía de la calidad de las instituciones y procesos de revisión y acreditación externas.
- Apoyar la mejora continua de la calidad.
- Cooperar con otras agencias de acreditación, especialmente si son de reciente creación, para que desarrollen y consoliden sus sistemas de garantía de la calidad a partir de las buenas prácticas ya implementadas.

Por último Sanyal presenta los siguientes principios de funcionamiento para la eficacia y eficiencia de las agencias: a) considerar a los sujetos de acreditación como clientes y por ende como centro de atención; b) construir un liderazgo sólido; c) propiciar la participación de los actores implicados; d) desarrollar y centrarse en los indicadores de insumos, procesos y

resultados; e) velar por la toma de decisiones basada en pruebas; f) reconocer que la mejora continua es el fin último y la acreditación es solo un medio; g) permitir la autonomía institucional en asuntos académicos; h) optimizar los beneficios de los actores implicados y i) garantizar el seguimiento oportuno de las acciones de mejora.

Los procesos de acreditación y autoevaluación como mecanismos de garantía de la calidad

Aunque existen diversas alternativas para instaurar sistemas de garantía de calidad en las instituciones de educación superior, la autoevaluación y la acreditación son dos posibilidades; ya que son herramientas que propician la autorregulación, la regulación y la evaluación de los procesos educativos; coadyuvando al establecimiento de una cultura permanente de reflexión y mejora continua.

Como se ha venido abordando en apartados anteriores, la evaluación y la acreditación son mecanismos estratégicos que permiten orientar el rumbo de las instituciones y sus programas. León (2010), confirma dicho planteamiento y añade que no son fines en si mismos sino medios que las universidades utilizan según sus necesidades e intereses. En los distintos sistemas de acreditación, su esencia es la evaluación y se implementa bajo dos figuras: la autoevaluación y la heteroevaluación, evaluación externa o mejor conocida como evaluación por pares.

La acreditación y la autoevaluación se están llevando a cabo en todos los niveles de la educación superior, abarcando grados (técnicos y licenciaturas) y posgrados (maestrías y doctorados). En algunos sistemas educativos se da particular importancia a ciertas disciplinas de interés público, aunque los procesos se han extendido a todas las áreas del conocimiento.

Pallán (1995) señala que a escala mundial, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. En muchos países alrededor del mundo, los planteamientos en esta materia se han venido realizando con el interés creciente de que éstos puedan responder a sus propias circunstancias

históricas, sociales y educativas. Establece también que la acreditación implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento en la década que vivimos y en las futuras; ya que están orientados a garantizar la calidad y proporcionar credibilidad respecto de los procesos educativos y sus resultados.

La acreditación se otorga partiendo de la autoevaluación, la evaluación externa y el seguimiento permanente, que implica en muchos casos no solo un proceso voluntario y de confianza, sino también de disponer de información confiable y fidedigna para su análisis. Por ello existe una estrecha relación entre evaluación, acreditación y calidad. De ahí su auge y aceptación dentro de las universidades y en la sociedad en general.

La acreditación es cada vez más utilizada como mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior, reflejándose en la conformación de sistemas nacionales que buscan certificar la calidad de los programas que ofrecen las universidades y a las propias instituciones. La calidad en el momento actual es pues, un atributo necesario e imprescindible dentro del sistema educativo.

2.1 ¿Qué es la acreditación?

Existen definiciones de acreditación así como sistemas y mecanismos de garantía de la calidad. A continuación se presenta un recorrido por las que se consideran más relevantes y acordes a los propósitos del estudio en desarrollo.

Zapata y Tejada (2009) definen a la acreditación "como un modo particular de aseguramiento de la calidad, que privilegia procedimientos de evaluación permanentes, tanto

internos como externos; que concluyen con la verificación y certificación pública de que la institución sujeto de estudio cumple con criterios de calidad" (p. 2).

"Acreditar implica la identificación de las cualidades y logros que permiten el reconocimiento que da reputación, por la confianza que despierte aquello a lo que se alude" (Ruíz 2003, p. 183). En el caso de una universidad, la acreditación significa una comparación con instituciones similares para reconocer así sus calidades y sus logros, con referentes superiores, en función del servicio que le brinda a la sociedad. Por su parte COPAES (2015, p. 7) establece que la acreditación es:

> El reconocimiento público que otorga un organismo acreditador ajeno a la institución de educación superior, en el sentido de que el programa cumple con criterios, indicadores y estándares de calidad establecidos previamente por el organismo acreditador, relativos a su estructura, funcionamiento, insumos, procesos y resultados; tomando además en consideración que tenga una pertinencia social, es decir que sus alumnos se constituyan en factores de innovación en el desarrollo del país, ante el constante cambio mundial.

Identifica también que la acreditación ofrece beneficios para grupos concretos dentro de la sociedad:

- Brinda garantía de calidad a la sociedad sobre programas académicos de calidad y las instituciones que los imparten.
- En el caso de instituciones públicas ofrece criterios para la asignación de recursos y apoyos económicos en aquellos programas que son considerados de calidad.

- A las propias instituciones educativas les otorga reconocimiento público sobre el buen desarrollo de sus actividades y les permite identificar áreas de mejora en los programas académicos que imparten.
- En cuanto a los empleadores les proporciona información sobre la calidad de los programas y les permite vincularse con ellos, por medio de estrategias diversas como proyectos conjuntos, pasantías y educación continua.
- A los padres de familia, la acreditación les da garantía de que los programas cumplen con estándares de calidad que influirán en la formación de sus hijos.
- A los estudiantes les da certeza de que los contenidos que estudian son pertinentes y actualizados. Asimismo facilita la obtención de beneficios posteriores a la culminación de sus estudios como obtención de becas, movilidad internacional y revalidación de sus estudios en otros países.

Haciendo énfasis en la importancia de los gobiernos en la garantía de la calidad, la acreditación desde la misma visión del COPAES es:

> El acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúan en una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su funcionamiento y el cumplimiento de su función social. El sistema de acreditación busca preservar el carácter voluntario, mantener la naturaleza eminentemente académica del proceso evaluativo, operar en forma tal que goce de credibilidad y mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente (Vizcarra, Boza y Monteiro, 2011).

La acreditación pretende mejorar los servicios educativos que se ofrecen, facilitando la rendición de cuentas a sus usuarios y a la sociedad en general (Revelo, 2003) que:

> Busca mejorar la calidad de las instituciones y los programas y propiciar su autoexamen permanente y participativo para potenciar las fortalezas y superar las debilidades, realizar la misión y el proyecto institucional, lograr los propósitos y objetivos propuestos y promover la idoneidad y la solidez de las instituciones que se incorporan al proceso (p. 209).

Roa (2003) señala que la acreditación es un acto por medio del cual el Estado reconoce la calidad de los programas que fueron evaluados por pares académicos, verificando su organización, funcionamiento y el cumplimiento de su labor social. Establece también que es voluntaria y temporal, lo que permite a las universidades que instauren una cultura de autoevaluación y autorregulación que les permita alcanzar estándares de calidad. La acreditación distingue dos aspectos esenciales: la evaluación de la calidad y el reconocimiento público de las instituciones o programas que la alcanzan.

Para Brock (2007) la acreditación es una actividad voluntaria en la mayoría de los casos, que busca la autorregulación en las instituciones de educación superior. Funciona mediante procesos de autoevaluación que deben considerarse como ejes centrales, la evaluación por pares y finaliza con la implementación y seguimiento de mejoras, que conlleva una mejor planificación futura de las universidades.

Baca, León, Mayta y Bancayán (2014), citando a la UNESCO, definen el término de acreditación como la confirmación por medio de un organismo externo (agencia del gobierno, entidad no gubernamental o grupo de expertos profesionales) del cumplimiento de los estándares

de la calidad, en una institución o programa educativo. Establecen que se lleva a cabo por medio de mecanismos de evaluación diversos, incluida la autoevaluación, mediante la participación de todos los actores que forman parte del sistema educativo; para que en conjunto se analice la información presentada por la institución; que debe ser suficiente, pertinente, válida y fiable. Lo anterior debe desembocar en decisiones de mejora a lo interno y no únicamente en sanciones por no alcanzar los estándares previamente definidos.

Desde la perspectiva de la importancia de la información en los sistemas educativos, la acreditación se define de acuerdo con Rodríguez, Fleet y Delgado (2009, p. 214) como "un mecanismo de regulación que se introduce al interior de la gestión de las instituciones de educación superior, combinándose con los intereses académicos y generando información que optimiza la relación con las demandas de la sociedad". Fortalece el importante papel de la autorregulación a lo interno de las instituciones, ofreciendo información veraz sobre su oferta académica, sus características y los beneficios que ofrece; así como la obtención de mejores resultados, a raíz de procesos continuos de evaluación. La acreditación entonces se centra en la regulación y búsqueda de información para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

La acreditación es el instrumento de garantía de la calidad más utilizado en las últimas décadas, que ha permitido lograr cierto equilibrio en la tensión que se presenta entre la autonomía universitaria y la regulación pública en las instituciones educativas; de acuerdo a Armanet (2004) "se trata de un proceso en el que la propia institución se compromete a mejorar la calidad de la educación que entrega, la investigación que realiza y su capacidad para aportar a la sociedad en la que se desarrolla" (p. 110). Se lleva a cabo mediante la revisión interna desde la misma institución, complementada por medio del juicio de pares evaluadores que aportan desde una

visión objetiva, fortalezas y debilidades identificadas en las instituciones. Estas dos miradas permiten el pronunciamiento de un organismo ya sea estatal o autónomo, que da fe pública de la confiabilidad del proceso realizado y de los hallazgos encontrados; emitiendo apreciaciones sobre la calidad de las instituciones que participaron en la acreditación. El investigador hace énfasis en que la calidad no puede imponerse desde fuera, sino que debe surgir del compromiso de la universidad y sus miembros. Todos estos pasos posibilitan que se reduzca la autocomplacencia, que podría existir en determinados sistemas de educación superior.

Sanyal y Martin (2007) coinciden con el planteamiento presentado por Armanet, afirmando que la acreditación es el método de garantía externa de la calidad más utilizado. Lo definen como un proceso mediante el cual una entidad gubernamental, paraestatal o privada evalúa integralmente la calidad de una institución, de un programa o de un curso específico de educación superior; con el propósito de reconocer que cumple con determinados estándares predeterminados y así otorgarle un sello de calidad. "La acreditación asegura un nivel específico de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos del programa o programas y las expectativas de distintos actores implicados, incluidos estudiantes y empleadores" (p. 6). El resultado final del proceso desemboca en el otorgamiento de un certificado que respalda dicha calidad, por un período de tiempo determinado. Los siguientes factores identificados por Sanyal y Martin proponen que los procesos de acreditación, son aconsejables hoy en día para garantizar la calidad:

- La espiral creciente de la oferta en la educación superior ha creado la demanda de programas e instituciones acreditadas. Con más frecuencia, los estudiantes y sus familias, así como el mercado laboral, intentan diferenciar aquellas instituciones que ofrecen educación de calidad, de las que no lo hacen. Los certificados de acreditación tratan de

establecer diferencias entre los proveedores de educación superior. "Un sello de calidad puede facilitar esta tarea".

- La calidad cada vez más se ve amenazada por instituciones fraudulentas que otorgan títulos sin que los "profesionales" hayan alcanzado las competencias necesarias para su desempeño. Los títulos otorgados por las instituciones, deben tener garantía y la acreditación es una forma de otorgarla.
- La acreditación se hace necesaria para mantener los estándares de calidad, que permitan a los graduados insertarse satisfactoriamente en el mercado laboral.
- Las universidades se enfrentan en la actualidad a un mundo globalizado y cada vez más competitivo y les interesa atraer a los mejores estudiantes. La acreditación se convierte en una herramienta que hace posible mejorar la calidad de la formación que se ofrece; para mejorar también su competitividad.

2.2 Principales características de la acreditación

Luego de la revisión de varios autores como Cuevas (2011), Moreno (2012), Rauret (2004), Rodríguez et al. (2009), Sanyal y Martin (2007) ha sido posible identificar las siguientes características de los procesos de acreditación en el ámbito de la educación superior:

- Puede tener carácter voluntario u obligatorio, dependiendo del contexto de cada país y de los organismos involucrados, así como de sus propósitos. Un sistema de acreditación obligatoria requiere que todas las instituciones o programas se sometan periódicamente a dicho proceso. Regularmente muestran particular interés por la acreditación de programas de disciplinas que se consideran de vital importancia para el desarrollo de la sociedad

(medicina, derecho, ingeniería, etc.). Sin embargo, la mayoría de los sistemas de acreditación son voluntarios y las instituciones solicitan iniciar estos procesos. Este elemento voluntario de la acreditación plantea posiciones opuestas; ya que Cuevas (2011) considera que en los ámbitos donde es voluntaria, no impacta significativamente en el mejoramiento de la calidad; ya son pocas las instituciones que se optan por ella. Esto se debe a la heterogeneidad de las características de las instituciones de educación superior y de la formación que ofrecen. Generalmente logran la acreditación aquellas universidades que se denominan de alto perfil, pues cuentan con los recursos académicos y financieros para alcanzarla.

- Requiere trabajo interno y externo (Moreno, 2012). Dentro del trabajo interno se hace necesaria la asignación de recursos, la conformación de equipos de trabajo, el conocimiento y capacitación de los modelos de acreditación que se implementarán y el involucramiento de autoridades, gestores académicos, docentes, y estudiantes. De igual forma en la parte externa se necesita la participación de los egresados de los programas académicos y de sus empleadores.
- Su cobertura puede alcanzar niveles distintos: instituciones, programas y cursos específicos.
- Los procesos implementados son diversos. Sanyal y Martin plantean al menos dos: adecuación para el logro de objetivos y el enfoque basado en estándares. El primero comprueba si la institución de educación superior o el programa alcanza la misión y objetivos que se ha planteado; verificando también si son aceptables para instituciones de esta naturaleza. Por su parte, el enfoque basado en estándares establece criterios muy detallados que se deben cumplir. Los datos recopilados se evalúan en función de pautas

generales más que de cada estándar en particular. Esto significa que una institución o un programa podría resultar deficiente en un campo, pero tener áreas fuertes en otros y lograr la acreditación. El enfoque basado en estándares asegura que se cumplen los requisitos mínimos. El enfoque de la adecuación para el objetivo se considera según los autores, como el más apropiado para la mejora de la calidad.

- Puede ser otorgada mediante la verificación del cumplimiento de estándares obligatorios dentro del modelo de acreditación, dejando al resto de indicadores como indicativos deseables de lograr. Es posible una segunda opción que permite evaluar el grado de logro o de estándares por medio de una escala de calificación mínima, que las instituciones deben alcanzar. En ambos casos, es posible establecer los resultados alcanzados como puntos de partida para evaluaciones posteriores, que permitan identificar el grado de avance a lo largo del tiempo (Rauret, 2004).
- La acreditación tiene carácter temporal ya que se otorga por un período específico de tiempo y posteriormente tiene que ser renovada (Vizcarra, Boza y Monteiro, 2011).
- La contextualización es indispensable para obtener buenos resultados, por lo que la acreditación permite coberturas geográficas distintas: subnacional, nacional, regional e internacional.
- Las evidencias son indispensables para la acreditación, ya que son el respaldo del logro de los indicadores de calidad (Rauret, 2004).
- Apoya la construcción de sistemas de información. La acreditación y los procesos que implica, son en muchos casos la fuente principal de información en los sistemas de educación superior; haciendo posible que se tenga a disposición información general de las instituciones como de la calidad que poseen (Rodríguez et al.).

- La acreditación puede llevarse a cabo por sistemas gubernamentales o no gubernamentales; dependiendo de cómo fueron concebidos e implementados en cada país y región (Pires y Lemaitre, 2009).

La complejidad en la acreditación es simplemente el reflejo de las características que conforman los sistemas de educación terciaria. Sería imposible evaluar por igual a todas las instituciones y programas educativos, sin tomar en cuenta sus diferencias, el entorno y la diversidad de actores involucrados y sus intereses. Se lograrán resultados que incidan en la calidad, en la medida que se comprendan estas diferencias y que a su vez puedan ser consideradas.

2.3 Objetivos de la acreditación

La diversidad de características de los sistemas de garantía de la calidad y de los mecanismo que utilizan, desembocan en un sin número de objetivos que pretenden alcanzar los procesos de acreditación. Esto se debe también a las distintas interpretaciones de calidad en los ámbitos de la educación; ya que cada una de las visiones sobre la calidad propiciará múltiples formas de garantizarla.

Los fines u objetivos generales de la acreditación se pueden resumir de acuerdo a Brock (2007) en:

- Fomentar la excelencia en la educación mediante el desarrollo de criterios para la evaluación educativa.
- Impulsar la mejora continua de las instituciones y sus programas mediante procesos de autoevaluación y la planificación de sus actividades.

- Garantizar a los miembros de la sociedad que las universidades tienen objetivos académicos claramente definidos, que les permitan un adecuado funcionamiento y resultados razonables.
- Ofrecer apoyo a las instituciones tanto para sus actuales programas y los futuros.
- Estimular la diversidad educativa siempre y cuando reúna las condiciones necesarias en cuanto a la calidad.

Tanto para Sanyal y Martin (2007) como para Freire y Teijeiro (2010) la acreditación persigue los siguientes propósitos:

- Mejorar el control de calidad en la educación superior, a través del establecimiento de estándares mínimos relacionados con insumos, procesos y resultados; que protejan los intereses de la sociedad, garantizando a los usuarios de los sistemas universitarios un nivel adecuado de la calidad que se imparte en la educación superior.
- Apoyar en los procesos de rendición de cuentas y transparencia; mediante la creación de sistemas de información que brinden los principales resultados evaluativos; lo que contribuye a la vez con la transparencia.
- Mejorar la calidad como tal, por medio de la identificación de debilidades a lo largo del proceso de acreditación, que permitan la adopción de medidas correctivas.
- Estimular el interés por la calidad en las instituciones universitarias y el espíritu competitivo resultante de la acreditación.
- Facilitar la movilidad estudiantil por el reconocimiento mutuo de programas académicos, a nivel nacional, regional e internacional.

COPAES (2015) señala también que los propósitos de la acreditación son en gran medida: a) reconocer de manera pública la calidad de los programas académicos, b) fomentar una cultura de mejora continua y c) impulsar a las instituciones a que alcancen parámetros de calidad nacional e internacional.

Además de los objetivos inherentes a los procesos de acreditación, las instituciones educativas que se someten a ellos los inician influenciadas por motivaciones de diversa índole. Para Orozco (2010), algunas los realizan por iniciativa propia, otras buscan una auténtica mejora de la calidad y hay quienes lo hacen por imagen y posicionamiento ante la competencia. En cuanto a los propósitos que persiguen los gobiernos, estos son variados; ya que prioritariamente buscan implementar medios de control, pero también estimular la competencia, usar el carácter de acreditado(a) para otorgar becas o fondos especiales, facilitar la movilidad académica de estudiantes y profesores y mejorar los niveles de información para los usuarios.

Independientemente de sus propósitos y objetivos la experiencia ha demostrado que la acreditación es un buen mecanismo de garantía de la calidad; siempre y cuando sea asumida por las instituciones como parte de su cultura. Se ha convertido también en impulsor del mejoramiento de la calidad de la educación superior. No se debe perder de vista que debe evitarse que se convierta en un “en una serie de requisitos burocráticos que se tienen que cumplir” y que no permean la dinámica universitaria.

No debe olvidarse que la acreditación tiene sentido en la medida en que ayude a las organizaciones a no solo cumplir con los requisitos y estándares que plantean los modelos, sino a que luego de alcanzarlos los superen, identificando nuevos niveles por lograr. Para Cruz (2008), los sistemas de acreditación deben construir sus criterios sobre la base de buenas prácticas

previamente identificadas, que abarquen todas las dimensiones de la institución. Sería importante tomar en cuenta y valorar los procesos formativos, la comprensión de las causas, los efectos y los contextos de las instituciones; no solamente los productos y los resultados. Se debe otorgar mayor peso en estos procesos a "la solidaridad y la cooperación intra e interinstitucional más que la competitividad" (p. 92).

2.4 Tipos de acreditación más utilizados

Existen tipos o modelos de acreditación preestablecidos por los sistemas de garantía de la calidad y las agencias que los operan, ante los que las universidades pueden optar; en los casos en que los procesos sean de carácter voluntario. Los objetivos que se desean alcanzar con la implementación de herramientas de garantía de la calidad dentro de las instituciones, deben ser coherentes con los procesos que se elijan; ya que la carencia de una visión compartida dejaría por un lado el fin último de estas acciones, que es la búsqueda de mejoramiento significativo. Ante modelos preestablecidos de acreditación, las universidades pueden adoptar dos posturas: ajustarse estrictamente a lo que dicho modelo solicita o resistirse a su implementación, considerando que no se adapta a la forma de ser de la institución (Zapata y Tejada 2009).

Actualmente se plantean varios modelos de acreditación que son los comúnmente utilizados. Dependiendo de su alcance existe la acreditación institucional y la acreditación de programas académicos. Ambos mecanismos se conciben como complementarios, en la implementación de modelos integrales de mejora continua y garantía de la calidad. Desde la perspectiva del nivel de calidad que se otorgan, se encuentran la acreditación de estándares mínimos y la acreditación de alta calidad (CNA, 2006).

2.4.1 Acreditación institucional

La acreditación institucional según Martínez (1997) evalúa las características globales y todos los servicios que ofrecen las universidades, verificando que cuenten con objetivos bien definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad, y que satisfacen criterios o estándares mínimos de funcionamiento. "La acreditación institucional no implica que todos los programas o unidades académicas sean de la misma calidad, ni que se acredita algún programa en particular" (p. 6).

La acreditación institucional se enfoca en la capacidad de las instituciones de lograr su misión, sus objetivos y alcanzar los fines que se plantea la educación superior. Toma en cuenta también su destreza de autoevaluarse y autorregularse de forma constante y la manera en que cumple sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social (Revelo, 2003).

> Se centra en la evaluación de los paradigmas disciplinarios y profesionales, enfatiza la evaluación de la institución como un todo, examina prioritariamente la claridad y pertinencia social de la misión y el proyecto institucional, las realizaciones de la institución globalmente consideradas y la capacidad de organización y de gestión para lograr los objetivos sociales de la educación (p. 215).

Zapata y Tejeda (2009), plantean el modelo de acreditación institucional como una auditoría académica, desde una aproximación que enfatiza la definición e implementación de una serie de políticas y herramientas de garantía de la calidad, en el desarrollo de la gestión institucional y la docencia. Pretende impactar en el mejoramiento continuo de las instituciones; a

través del robustecimiento del aseguramiento interno, pero que requiere como punto de partida una línea básica de calidad y capacidades instaladas de autorregulación.

2.4.2 Acreditación de programas académicos o carreras

La acreditación de programas o también conocida como acreditación específica, evalúa en forma puntual un programa que se somete a este proceso, identificando aquellas dimensiones más relevantes en su funcionamiento. Generalmente se enfoca en programas académicos en determinados campos profesionales o disciplinas, dando prioridad a los que están relacionados con áreas de "responsabilidad civil" como las ciencias jurídicas, de la salud, obras públicas, entre otras (Martínez, 1997).

La acreditación de programas académicos pretende evaluar su calidad mediante la participación de pares que llevan a cabo un análisis exhaustivo para identificar si se cumple con los estándares requeridos por la disciplina (Revelo, 2003).

Para Pérez Rocha (1996) la acreditación de un programa, conlleva funciones importantes, ya que proporciona información respecto de sus cualidades esenciales, que puede ser de utilidad para que futuros estudiantes seleccionen la institución acorde a sus objetivos, puede apoyar a un profesor para decidir en que institución desea trabajar, puede orientar las decisiones de las instancias y agencias que proporcionan apoyo financiero a la educación; puede también orientar a los empleadores sobre el tipo de formación de sus futuros colaboradores.

La acreditación de programas debe enfocarse en la evaluación de la gestión académica, principalmente de los siguientes elementos (Navarro, 2007, p. 260):

- La pertinencia de los planes de estudios, para garantizar a los estudiantes y los futuros empleados que han desarrollado las competencias profesionales propias de la disciplina que estudian.
- La adecuada y suficiente metodología, que incorpore las nuevas técnicas y herramientas que mejoren el aprendizaje.
- Procesos académico administrativos eficientes, que hagan que el énfasis esté en el ámbito pedagógico y que las personas no se desenfoquen por procesos burocráticos innecesarios.
- En las unidades académicas para que sean capaces de incorporar innovaciones de toda índole; iniciando por las tecnológicas, como apoyo necesario dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Mejías y Cobo (2007) haciendo referencia a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP) definen la acreditación de un programa académico como:

> El proceso a través del cual se recoge y se interpreta formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, mejorar, revisar, ajustar, reformar o eliminar elementos del programa o de su totalidad (p. 36).

Lo anterior con el propósito de reconocer públicamente la calidad de los programas educativos, que permitan identificar buenas prácticas que influyan positivamente en el sistema educativo en general.

La acreditación por programas no pretende realizar una evaluación exhaustiva de la calidad de absolutamente todas las áreas que componen a la institución y por su parte la evaluación institucional tampoco analiza totalmente cada uno de los programas que se ofrecen. La acreditación institucional tampoco puede entenderse como la suma de las evaluaciones individuales de sus carreras, ya que enfatiza aspectos distintos. Ambas son complementarias y nunca una sustituirá a la otra (Revelo, 2003).

2.4.3 Acreditación de estándares básicos o mínimos

En algunos casos este tipo de acreditación se utiliza para la creación y puesta en marcha de programas académicos, pero puede ser implementada en carreras que ya se encuentran funcionando. Consiste según Roa (2003), en la verificación del cumplimiento de una serie de criterios o lineamientos. Los criterios a los que se hace referencia se entienden como:

> Un patrón, una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimizar un programa. El cumplimiento de los estándares garantiza a la sociedad que un programa concreto, cuenta con las condiciones que una comunidad académica, profesional y disciplinar han establecido como propios de la naturaleza de dicho programa. Sin ser necesariamente un modelo de alta calidad, puede ser usado por otros como referencia (p. 176).

La acreditación de cumplimiento de estándares, se orienta a evaluar en un programa "sus condiciones académicas, los recursos físicos y humanos de que dispone y su pertinencia social y profesional" (Revelo, p. 21). Su evaluación se centra en los insumos y recursos, pero toma en cuenta también algunos procesos clave. Analiza condiciones previas y debe ser tomado como el

primer escalón en la espiral de la calidad y la mejora.

2.4.4 Acreditación de alta calidad o de excelencia

Se orienta a demostrar que las instituciones como sus programas académicos, cuentan con un patrón de excelencia y demuestran resultados concretos del desempeño de sus egresados, la creación de nuevo conocimiento, su impacto y reconocimiento en la sociedad, por mencionar algunas características. Se desarrolla una evaluación integral que incluye insumos, recursos, procesos y productos (CNA, 2006).

Mediante esta acreditación Roa (2003) indica que las instituciones y sus programas pueden demostrar que se orientan a su deber ser, que trabajan continuamente en busca de un ideal de excelencia y que cuentan con resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social.

Todos los modelos de acreditación presentados deben tener como objetivo común la búsqueda de la consolidación de culturas de calidad a lo interno y externo de las instituciones. Ninguno de ellos es excluyente sino por el contrario; todos se complementan ya que abarcan áreas y niveles distintos. Su adecuada combinación debería desembocar en un sistema integral de garantía de la calidad. El gráfico que se presenta a continuación trata de reflejar lo expuesto anteriormente.

Figura 2.1 Modelo de Garantía de la Calidad

Fuente: Roa (2003, p.178)

2.4.5 Acreditación Internacional

Adicionalmente a los tipos de acreditación previamente desarrollados (institucional, por programas, de estándares mínimos y de alta calidad) ha surgido recientemente lo que Rama (2009) plantea como acreditación internacional que es "un nuevo paradigma de evaluación que incorpora tanto elementos de protección como de apertura para los sistemas locales de educación superior" (p. 294); como respuesta a la globalización en la que operan las instituciones educativas y los requerimientos de la sociedad del conocimiento. La acreditación internacional se puede definir como:

- Aacreditación que se lleva a cabo por organismos localizados en países distintos de donde se ubican las universidades que participan en estos procesos.

- Acreditación que tiene validez fuera de los marcos nacionales donde fueron otorgados.
- Procesos abiertos que incorporan componentes que deben desarrollarse en las instituciones de educación superior.
- La acción de agencias supranacionales que actúan en diversos países y que interactúan con agencias nacionales, para mutuo reconocimiento de procesos, criterios y acreditaciones otorgadas.

La acreditación internacional para Egido y Haung (2006) requiere lograr acuerdos sobre un sistema común, que establezca significados compartidos sobre lo que se comprende como calidad, definiendo una consensuada pero flexible forma de evaluación y la construcción compartida de estándares de calidad.

2.5 Fases de la acreditación

Los procesos de acreditación no son estáticos, ya que requieren de una permanente evolución que les permita adaptarse a los cambios y nuevos requerimientos a los que se enfrentan las instituciones educativas. Lo anterior conlleva que la acreditación se desarrolle dentro de un ciclo de mejora, que parte de un autodiagnóstico, complementado de una mirada externa, el otorgamiento temporal de la acreditación, la implementación de planes de mejora, para luego iniciar con la reacreditación. Se habla de temporalidad ya que en la mayoría de los casos los certificados de acreditación son otorgados por un número establecido de años; que pueden oscilar entre tres y siete. Durante su vigencia, se llevan a cabo visitas periódicas de seguimiento de avance de los planes de mejora; para poder así velar por el establecimiento de una cultura de evaluación y autorregulación.

La acreditación está compuesta de tres fases según Cuevas (2011). La primera consiste en la elaboración de la autoevaluación cualitativa y cuantitativa del programa, la segunda se lleva a cabo a través de una evaluación externa que realiza la agencia acreditadora y en la tercera y final se emite la valoración que dará como resultado el dictamen final de acreditación o no acreditación.

Roa (2003) concuerda con Cuevas, ya que menciona que la acreditación se compone de tres etapas: la autoevaluación que está a cargo de la institución de educación superior, la evaluación externa o de pares académicos y por último la evaluación final, donde se toma la decisión definitiva de otorgar o no la acreditación, partiendo de la opinión de los evaluadores.

Por su parte Pérez (2011), identifica que la acreditación se lleva a cabo por medio de un ciclo que se compone de 5 etapas:

Figura 2.2 Ciclo de la acreditación

Fuente: Adaptación de Pérez (2011)

La acreditación se otorga partiendo de un proceso de autoevaluación que realiza el programa académico, con la participación de la comunidad educativa y que permite hacer un autodiagnóstico de lo que sucede dentro de la institución. La evaluación externa llevada a cabo por pares académicos o iguales, parte del informe de autoevaluación, para realizar su análisis. Consiste en una mirada externa, neutral y objetiva, que aporta una visión sobre la forma en que se están llevando a cabo las actividades dentro de la unidad sujeta de estudio. Dicha evaluación puede tener como objetivo contar con retroalimentación acerca del funcionamiento de la institución y validar así los resultados obtenidos en la autoevaluación, o bien ser parte de un proceso de acreditación.

De acuerdo a Silva, Reich y Vásquez (2003) la evaluación externa es considerada un proceso analítico de una institución como un todo o de una de sus unidades o programas; cuyo producto final es un informe que contiene los hallazgos encontrados. La visita de evaluación externa como se mencionó anteriormente puede llevarse a cabo como parte de una cadena de actividades conducentes a la acreditación. Este mecanismo de regulación está siendo cada vez más utilizado por las instituciones de educación superior, como un medio para garantizar a la sociedad la calidad de los programas educativos que ofrece y también como una vía de rendición de cuentas.

Posterior a la evaluación de pares, se emite un dictamen final de acreditación o no acreditación, que desemboca en una serie de recomendaciones que tienen que implementarse en un período de tiempo. La acreditación implica también evaluación y seguimiento permanente, ya que conlleva no solo un proceso voluntario y de confianza, sino también requiere de información confiable y fidedigna para su análisis. Establece un compromiso permanente, que requiere la implementación de planes de mejora; que finalizan con un proceso de reacreditación, que se

alcanza por medio de una nueva etapa de autoevaluación. En pocas palabras es un ciclo continuo, que no se detiene.

Desde la perspectiva de González, Martínez y González (2012) citando al SINAE, la acreditación debe implementar los siguientes pasos: a) la elaboración de la autoevaluación por la institución de educación superior; b) la evaluación externa o de pares académicos; c) la elaboración del compromiso de mejoramiento y d) la elaboración del informe anual de ejecutoría. A diferencia de los procesos anteriores este incluye dos pasos importantes que dan un énfasis especial a la implementación de las mejoras sugeridas por los pares evaluadores; solicitando a la institución un compromiso formal del cumplimiento y un informe anual de los avances logrados. Mora (2005) considera también como aspecto primordial "velar por la calidad de los planes de mejoramiento institucional y el establecimiento de mecanismos para darle seguimiento a su ejecución" (p. 29), para que la autoevaluación pase de ser un ejercicio interno de revisión y se convierta en una herramienta para la toma de decisiones, que permita los cambios institucionales necesarios.

Cuevas (2011) compara distintos procesos de acreditación que se desarrollan en tres organismos acreditadores mexicanos: El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Los especialistas plantean que en general se desarrollas por lo menos tres fases:

- En la primera las instituciones realizan una autoevaluación cuantitativa y cualitativa ya sea de la institución completa o de un programa concreto. Se analizan principalmente las

actividades formativas, la organización, las instalaciones y el funcionamiento; para luego elaborar un informe que se presenta al organismo acreditador.

- La segunda etapa está a cargo de la agencia de garantía de la calidad, que realiza una evaluación, tomando como base el informe presentado.
- En la tercera, la agencia emite una valoración que dará como resultado el dictamen final: la acreditación o la no acreditación.

Tabla 2.1 Organismos de certificación de la calidad dirigidos a las Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP)

	COPAES	ANUIES	FIMPES
Carácter de la certificación	Voluntario	Voluntario	Voluntario
Método	Autoevaluación y Evaluación.	Evaluación diagnóstica.	Autoestudio (cada institución diseña la metodología).
Procedimiento	1. Autoevaluación en donde participan todos los miembros de la institución. 2. Posterior, una evaluación al programa por parte de la agencia certificadora.	1. Diagnóstico evaluativo realizado por un comité de expertos designados por el Consejo Regional de la ANUIES.	1. Autoestudio en el que participan todos los miembros de la institución. 2. Posterior un comité de la federación verifica el reporte final con una visita a la institución.
Indicadores	Solo se indican las áreas del programa que se deben evaluar, cada agencia establece sus indicadores.	57 indicadores.	180 indicadores.

Fuente: Cuevas (2011, p. 240)

El análisis identificó que aunque los tres organismos realizan procesos de acreditación, cada uno de ellos utiliza metodologías distintas. El COPAES desarrolla acreditaciones por programas académicos, mediante las fases de autoevaluación y evaluación externa de pares. ANUIES sigue un método distinto, ya que mediante un diagnóstico evaluativo de 57 indicadores,

se determina la situación de la calidad de la institución de educación superior. FIMPES por su parte, lleva a cabo un proceso que difiere en algunos puntos de los dos anteriores. La evaluación se desarrolla por medio de un autoestudio (semejante a la autoevaluación), pero es la propia institución la que define la metodología a seguir para evaluar los 180 indicadores de calidad.

2.6 Los pares evaluadores en los procesos de acreditación

Para Hernández (2003) los pares evaluadores conocidos también como pares académicos o pares externos son los profesionales que se encargan de "emitir un juicio experto de calidad sobre los programas académicos que aspiran a la acreditación" (p. 222). Los pares evaluadores deben estar investidos de la autoridad que requiere juzgar la calidad de los programas que evalúan; mediante el reconocimiento que han logrado como especialistas de una disciplina, así como su prestigio profesional. Hernández citando al CNA, señala que:

> La noción de par implica la de "paradigma" en al menos dos sentidos: por una parte, el par debe ser un paradigma para su comunidad; un paradigma, en este sentido, es un caso ejemplar, alguien que expresa el ideal del "deber ser" de los demás miembros de esa comunidad. Por otra parte, el par debe conocer y compartir lo que podría llamarse "el paradigma" de la comunidad. En este segundo sentido, por "paradigma" de una comunidad entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir, el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba o de refutación y en general, los modos de producir y aplicar el conocimiento que caracteriza el trabajo de la comunidad (p. 223).

Las características que deben estar presentes en los pares evaluadores prioritariamente abarcan dominio y experiencia en (Silva, Reich y Vásquez, 2003):

- La disciplina, carrera o educación profesional.
- La administración o gestión institucional.
- El ámbito gremial o de ejercicio de la profesión o disciplina.
- El campo de la evaluación institucional, la acreditación o el aseguramiento de la calidad de instituciones de educación superior a nivel nacional o internacional.
- En áreas específicas de competencia como son servicios de biblioteca, manejo financiero, entre otros.

Adicionalmente a las características identificadas anteriormente, Hernández propone como necesarias las siguientes capacidades (p. 230):

1. Reconocer propuestas distintas de formación a las que conoce por la disciplina donde se desenvuelve.
2. Identificar vínculos entre los programas y sus contextos, para poder emitir juicios sobre su pertinencia en el entorno que los rodea.
3. Reconocer y valorar las debilidades y fortalezas del programa o institución que participa en la evaluación.
4. Entablar comunicación académica en condiciones de verdad, comprensión, sinceridad y rectitud.
5. Evaluar requiriendo calidad, tomando como punto de partida las normas o estándares previamente definidos.

6. Someter sus juicios a un análisis crítico personal y colectivo, que busque la objetividad en todo momento.
7. Compromiso con la forma de proceder del ámbito académico y los valores que se comparten.

En cuanto a los juicios de valor que son la clave en el papel que desempeñan los pares académicos, en ellos deben estar presentes los siguientes aspectos: a) conocimiento; b) objetividad; c) legitimidad; d) libertad; e) responsabilidad; f) rigor; g) autonomía; h) rectitud; i) honradez; j) claridad; k) coherencia; l) atención al contexto y m) intención constructiva (Hernández, 2003).

Adicionalmente a los aspectos anteriores que deben estar presentes en los juicios de valor, es importante tomar en cuenta las características de la información que tendrá que ser analizada por los pares académicos, así como las estrategias y otros elementos clave; previo a que dichos juicios sean definitivos. A continuación se presenta una tabla resumen, que reúne los elementos a tomar en cuenta en la generación de juicios de valor:

Tabla 2.2 Componentes a considerar para la generación de juicios de valor

• Tipos de evidencias – Documentos – Estadísticas – Datos de gestión – Indicadores – Opiniones sistematizadas y representativas – Opiniones parciales – Opiniones cualificadas
• Estrategias metodológicas de obtención de evidencias – Cuantitativas vs. cualitativas – Exhaustividad vs. factibilidad – Pertinencia y significación
• Referentes – Transversales (sistema)

– Evolutivos (titulación / sistema)
• Estándares – Externos (impuestos o consensuados) – Internos (institucionales o explicitados)
• Juicios de valor – Escalas y sus descriptores – Análisis cualitativos del juicio

Fuente: Rodríguez Espinar (2013, p. 116)

Los juicios de valor no son simplemente opiniones de un grupo de especialistas, pues deben ser objetivos y estar respaldados por evidencias sólidas, siguiendo un proceso metodológico definido, estándares y escalas; para tratar en la medida de lo posible de eliminar la subjetividad y los prejuicios de las personas que participan en el proceso de evaluación de la calidad.

Plantean también Silva, Reich y Vásquez que la comisión a cargo de la evaluación externa debe elaborar un cronograma de trabajo, realizar una visita in situ, validar el proceso y el informe de autoevaluación, analizar evidencias que luego respaldes sus recomendaciones y presentar como resultado final un informe.

Es importante recalcar que los pares evaluadores no deben presentar conflictos de interés con la institución donde realizan la evaluación y necesitan conocer su contexto; para poder así emitir conclusiones y recomendaciones pertinentes.

El papel que desempeñan los pares dentro del proceso de acreditación es muy importante, ya que son los responsables de emitir opiniones que posteriormente tienen un peso significativo en las decisiones de otorgamiento o no de la acreditación. Su tarea por lo tanto no es nada fácil y conlleva algunas dificultades. Las principales críticas que se realizan a la evaluación que llevan a cabo, de acuerdo a Marquina (2006, p. 16-17) citando a Harvey, son:

1. El poco tiempo que dedican a la observación, ya que la visita en la institución requieren de una serie de reuniones con diferentes grupos.
2. La diferencia significativa entre la opinión de los pares evaluadores y de los miembros de la institución que realizaron el informe de autoevaluación.
3. La documentación que se les proporciona como respaldo al cumplimiento de los estándares de calidad es revisada superficialmente, por el poco tiempo con que cuentan, para las visitas in situ.
4. Se requiere de ellos que en las reuniones de trabajo realicen preguntas que puedan validar la información presentada por la institución, cuando en muchos casos no conocen a profundidad los temas para abordarlos y comprenderlos.
5. Es una tarea difícil despojarse de los prejuicios y preconceptos al momento de realizar la evaluación.
6. Existe poca capacitación que les permita identificar e interpretar lo que descubren.
7. Los equipos heterogéneos que participan muchas veces en las evaluaciones institucionales, tienen puntos de vista diferentes, que puede empantanar la discusión y lograr el consenso.
8. El principal obstáculo es que la emisión de juicios de valor, que pueden estar cargados de subjetividad, e influir positiva o negativamente en el resultado final.

2.7 Beneficios y dificultades que afronta la acreditación

De la Garza (2008) refiere que los beneficios de la acreditación se han identificado tanto a nivel institucional como de los programas que han atravesado estos procesos. Las instituciones educativas han tenido que desarrollar sistemas de información confiables que faciliten los

procesos de autoevaluación y que posteriormente han fortalecido la toma de decisiones en distintos niveles de la organización. Ha permitido también una mejor asignación de recursos, priorizando las áreas débiles identificadas en la evaluación. Al mismo tiempo, la evaluación de múltiples programas en una institución, ha hecho posible la identificación de áreas de mejora transversales, que pueden abordarse de manera integral; mejorando así el funcionamiento de la organización. En la acreditación de programas, De la Garza identifica como el beneficio más importante, el desarrollo de perfiles de egreso, que a su vez brindan orientación para el mejoramiento de los programas de estudio y facilitan la verificación del logro de los propósitos establecidos. Por otra parte, los procesos de evaluación han sacado a la luz, la necesidad de desarrollar estrategias de seguimiento de egresados y han promovido el intercambio entre académicos dentro de las propias instituciones, especialmente en aquellos casos en que la docencia depende de diversos departamentos.

Los procesos de evaluación y acreditación han despertado interés en el seguimiento de resultados académicos como: tasas de deserción y de titulación, el tiempo de egreso (eficiencia terminal), tasas de aprobación y reprobación, ya que deben analizarse dentro de la autoevaluación y requieren de un monitoreo preciso en los planes de mejora.

No todo ha sido positivo dentro de la acreditación. También han surgido dificultades que deben subsanarse. De la Garza determina que los actores internos involucrados en estos procesos aprendieron fácilmente que la acreditación permite presionar a las autoridades con peticiones concretas, respaldadas muchas veces por los comités de pares evaluadores. Así que “algunos rectores y decanos consideran que la acreditación puede llegar a constituir una presión indebida. Es necesario advertir de esto a los evaluadores externos, solicitándoles que sus recomendaciones sean cuidadosamente analizadas, sobre todo cuando implican acciones de alto costo, las que

cuidadosamente formuladas son indispensables" (p. 202).

Otros obstáculos identificados por Sanyal y Martin (2007) son:

- Debido a que el aspecto más importante de la acreditación es la definición y medición de la calidad, y esta tiene interpretaciones distintas, es difícil poder conciliarlas y llegar a acuerdos sobre como llevar a cabo su evaluación.
- Independientemente del concepto y modelo de calidad adoptados, existen muchos problemas metodológicos relacionados con la medición de la calidad. Ciertas características de la calidad no son susceptibles de ser medidas y deben evaluarse cualitativamente, dentro de sistemas netamente cuantitativos. Se debe considerar que las evaluaciones cualitativas pueden incluir cierto grado de subjetividad.
- Generalmente no se cuenta con información precisa y actualizada sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que limita la evaluación. Tampoco son comunes las estadísticas de empleabilidad y la información sobre el impacto social de los programas académicos. Proporcionar información precisa a los actores implicados sobre el estatus y la calidad acreditada de las instituciones y programas es un importante reto metodológico en el que se debe trabajar.
- La información presentada en la autoevaluación del proceso de acreditación, puede incluir algún tipo de sesgo y de poca crítica, ya que se realiza dentro de las instituciones.
- La selección de pares para que participen como expertos evaluadores externos, podría ser manipulada por las instituciones para conseguir la acreditación.

- A pesar de los esfuerzos realizados, pueden darse casos de corrupción dentro de los procesos de acreditación; ya que sería más rentable "comprar un certificado de acreditación, que someterse al proceso, que puede ser largo y burocrático".
- Los países en vías de desarrollo se enfrentan a graves problemas a la hora de poner en marcha mecanismos eficaces de acreditación, debido a la falta de recursos humanos competentes y recursos financieros adecuados.
- Los mecanismos de acreditación pueden incluir objetivos perversos, para mantener aisladas a instituciones nuevas que pueden ser competentes.
- Es indispensable que las agencias de acreditación conserven su independencia del gobierno, a fin de mantener su credibilidad, aunque esto no siempre resulta fácil.
- Lee Harvey citado por Sanyal y Martin manifestó serias reservas sobre la acreditación al declarar: "La acreditación no es ni neutral ni benévola; no es apolítica. Más bien al contrario, el camino hacia la acreditación es marcadamente político y se trata sobre todo de un cambio de poder" (p. 14); poniendo en riesgo que se convierta en una actividad inútil.
- La rendición de cuentas de las agencias de acreditación es otro importante asunto que debe aclararse. Algunas organizaciones que se dedican a realizar procesos de acreditación, tienen muy mala reputación, así que queda en el aire la pregunta ¿Quién acredita a los acreditadores?

Uno de los grandes retos de la acreditación según Cruz (2008) es superar el estigma de que es un proceso que está al servicio del mercado. De no conseguirlo no es posible garantizar la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas, y se convertiría en un

ejercicio sin sentido.

2.8 La importancia de la autoevaluación en el proceso de acreditación

Parecía que la autoevaluación así como la acreditación serían pasajeras dentro de los sistemas de educación superior, tal como ha sucedido con otras tendencias que se implementan por un tiempo para luego desaparecer. Cox (2008) señala que por el contrario "la autoevaluación como la acreditación no son una moda pasajera y se están apoderando de las instituciones de educación superior, constituyen una nueva cultura de gestión organizacional" (p. 119); que mediante una evaluación interna rigurosa y una evaluación externa objetiva, propician la calidad de los programas de las universidades. Por lo tanto, estos procesos no deben verse como una amenaza, sino como una oportunidad para avanzar y consolidar las fortalezas de una carrera o programa; y trabajar en minimizar las debilidades.

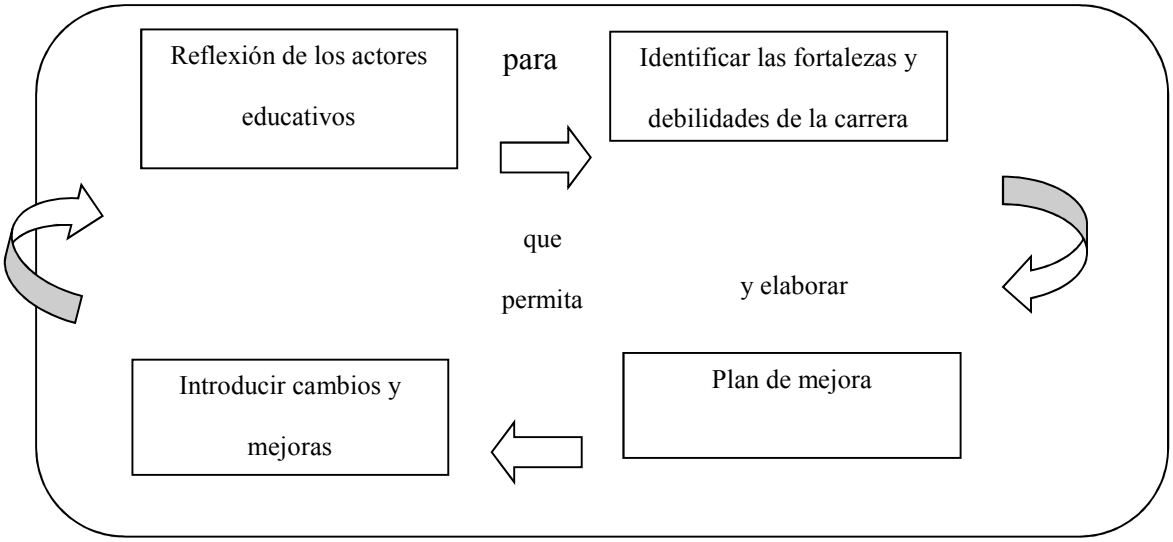
La autoevaluación es una etapa crucial en el desarrollo del proceso de acreditación, sino es que la más importante; ya que de ella se desprenden las etapas subsiguientes. No es otra cosa que un diagnóstico o evaluación llevada a cabo por los propios actores educativos, que puede realizarse para un programa académico específico o a nivel de toda la institución.

Para Arakaki (2005) se entiende como la acción en la que un conjunto de personas reflexionan a partir de datos confiables sobre aspectos relacionados con los procesos puestos en marcha por la propia carrera y los resultados que va obteniendo. Requiere una autorreflexión que conlleva la elaboración de juicios, es decir interpretaciones que poseen una carga de valor a partir del análisis de determinados criterios e indicadores, que se convierten en los puntos de

referencia sobre los que se evalúa la institución o programa. Conduce también a la elaboración de un balance de las fortalezas o aspectos positivos y las debilidades o aspectos susceptibles de mejora que se hayan encontrado; con el fin de plantear e implementar propuestas de acción conocidas comúnmente como planes de mejora. Arakaki establece tres elementos clave en la autoevaluación: debe ser un proceso participativo, propositivo y periódico.

La autoevaluación permite desarrollar un proceso de aprendizaje institucional, ya que mediante su implementación se posibilita un ejercicio de autorregulación para conocer a profundidad lo que la institución está desarrollando adecuadamente y aquello en lo que necesita mejorar.

Figura 2.3 Proceso de autoevaluación y su relación con la autorregulación



Fuente: Autoevaluación de Carreras en Educación Superior, Módulo Virtual (PUCP, 2005)

La autoevaluación es también una descripción y un análisis realizado por el personal de una organización, antes de algún tipo de revisión externa, que incluye las condiciones, intenciones, procesos y resultados de una institución; plasmados en un informe que facilite la revisión. Por lo tanto la autoevaluación puede preceder a procesos de evaluación externa con o sin fines de acreditación (Kells, 1997). Asimismo una verdadera cultura de autoevaluación es aquella que está permanentemente monitoreando los cambios del entorno social, político, económico, entre otros, para adaptarse a ellos. La autoevaluación sin lugar a dudas busca suscitar cambios en donde se implementa, ya que de lo contrario perdería su sentido.

Por su parte Silva (2000) la describe como un proceso periódico de análisis de la situación y los resultados de una institución como un todo, o de una de sus unidades de trabajo, programas o carreras; de carácter estratégico y así prospectivo y orientado al cambio, que es organizado y llevado a cabo por la propia institución. Dicho diagnóstico cuenta con la participación de

directivos, académicos, funcionarios y estudiantes, que revisan las actividades, teniendo como referente la misión y los objetivos declarados.

Hinestrosa (2003) denomina a la autoevaluación como "el examen de conciencia que realiza una institución educativa" ya que hace un alto en el camino para analizar lo que ha hecho, lo que esta haciendo y los planes que tiene para el futuro, cuestionándose si podría realizarlos mejor. Es una actividad que debería realizarse periódicamente para conocer la realidad de lo que pasa y poder así dar cuenta a los demás involucrados en los servicios educativos, principalmente a los estudiantes. La autoevaluación continúa citando el autor "es la primera noticia, por propia mano, un mirarse al espejo, una confrontación con la realidad a la que no es posible escapar y cuyos resultados no se puede escamotear; el diálogo inexorable con la conciencia" (p. 248). Permite identificar con toda honestidad las fallas, los desvíos, pero también los aciertos y los triunfos alcanzados; señalando lo que puede seguir realizándose de la misma forma y lo que se hace necesario corregir.

La autoevaluación puede ser utilizada como un mecanismo de regulación interna o ser parte de un proceso de acreditación (Silva, Reich y Vásquez, 2003). En ambos casos es la acción central, ya que por medio de ella se identifican las acciones que ha realizado la institución y sus resultados. Se le denomina "el hilo conductor" de la evaluación ya que va "desde lo que se declara" a "lo que se hace" a "lo que se logra" y a "lo que hay que cambiar" (p. 27).

Figura 2.4 Hilo conductor

Fuente: Silva, Reich y Vásquez (2003, p. 27)

De la garza (2008) propone también las dos orientaciones en los procesos de autoevaluación. Aquellos con un enfoque hacia la autorregulación sin que posteriormente se sometan a un escrutinio de pares y a procesos de acreditación, cuyos criterios e indicadores, así como la metodología utilizada es elaborada por la propia universidad. El otro enfoque se centra en la búsqueda de la acreditación, pero también contribuye a la autorregulación. Las directrices generales son otorgadas por organismos externos de garantía de la calidad.

Para el primero de los casos, Mora (2005) desarrolla algunas características diferenciadoras de aquellos procesos que son parte de sistemas de acreditación:

- Los objetivos, criterios, indicadores e instrumentos son elaborados y aprobados dentro de las instituciones de educación superior.
- Las guías de autoevaluación son el resultado del trabajo de las unidades técnicas o los expertos que forman parte de las universidades.
- La función de pares evaluadores la llevan a cabo académicos de las propias instituciones o de sus sedes, si las tuviesen. Por medio de esta acción, se logra también la formación de los participantes que posteriormente pueden ser clave en futuros procesos con fines de acreditación.
- Al igual que en la autoevaluación con fines de acreditación, los resultados obtenidos se convierten en planes de mejora. Adicionalmente se fomenta la autorregulación, como herramienta clave en el funcionamiento de las instituciones de educación superior.
- La autoevaluación y sus resultados contribuyen a mejorar la gestión institucional y crean la necesidad de formar unidades técnicas que se encarguen de la evaluación educativa.

La autoevaluación es pues un elemento que aunque no se desarrolle con fines de acreditación, propicia la mejora continua en la universidad que la lleve a cabo.

2.8.1 Etapas de los procesos de autoevaluación

Las etapas que la conforman de acuerdo a Pinilla (2003) son las siguientes:

1. Iniciación: conlleva la organización del comité responsable, inducción de la comunidad y definición del modelo, que puede ser el de una agencia acreditadora o propio de la institución.

2. Recolección de la información: preparación de instrumentos, realización de encuestas y entrevistas, recolección de información documental.
3. Contrastación de atributos y características: análisis de la información recolectada y realización de talleres para la construcción de juicios valorativos de las características y los factores.
4. Análisis estratégico: descripción de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas relacionadas con los criterios de calidad del programa.
5. Elaboración del informe de autoevaluación.

Las etapas que conforman la autoevaluación de acuerdo a Kells (1997), inician con la creación de un petit comité que se encarga del diseño del pre-estudio, que identifica los lineamientos que debe incluir la autoevaluación como tal. Se recomienda que los grupos sean reducidos y que participen en ellos representantes de toda la comunidad educativa. Si la autoevaluación se desarrolla para la institución los miembros diferirán de si se lleva a cabo para un programa académico. Lo importante en ambos casos, es que exista representatividad de los grupos involucrados. A partir de este diseño preliminar se proponen las etapas siguientes:

1. Preparación y diseño del proceso: requiere la identificación de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo.
2. Organización del proceso de estudio, donde se definen tareas, se lleva a cabo la capacitación necesaria, se establecen mecanismos para la recolección de datos y las líneas de comunicación.
3. Conducción del proceso de estudio, donde principalmente se recolecta y analiza la información.

4. Discusión de resultados y elaboración de informes.
5. Invitación a pares externos (si así se hubiese definido en la preparación y el diseño).
6. Toma de decisiones que implica la implementación de resultados y el plan de seguimiento.

La autoevaluación implica la participación de todos los actores educativos, que conlleva una reflexión profunda del que hacer de la universidad. Esto se logra mediante la realización de un análisis, utilizando como guía un modelo de autoevaluación que indique que se evaluará, como se evaluará y quienes participarán. Los modelos de autoevaluación, están estructurados generalmente de la siguiente forma (COPAES, 2015):

- Categorías, factores o áreas.
- Criterios de valoración específicos o transversales.
- Indicadores de calidad.
- Estándares o referentes de evaluación.

La realización de la autoevaluación implica la elaboración de un proceso que incluye diversas etapas, de tal forma que se logre el objetivo previamente establecido. Las etapas del proceso sugeridas por Arakaki (2005) son:

1. Planificación
    - Conformación del equipo
    - Análisis del contexto
    - Diseño de la estrategia de entrada
2. Implementación

- Organización de información previa
- Aplicación de instrumentos
- Análisis de información
- Elaboración del borrador del informe y consulta a los actores
- Ajuste y difusión del informe

3. Metaevaluación

- Evaluación del proceso

Tabla 2.3 Etapas del proceso de autoevaluación

	Autores		
Etapas	**Kells** (1997)	**Pinilla** (2003)	**Arakaki** (2005)
1.	Preparación y diseño del proceso	Iniciación	Planificación: • Conformación del equipo • Análisis del contexto • Diseño de la estrategia de entrada
2.	Organización del proceso de estudio	Recolección de la información	Implementación: • Organización de información previa • Aplicación de instrumentos • Análisis de información • Elaboración del borrador del informe y consulta a los actores • Ajuste y difusión del informe
3.	Conducción del proceso de estudios	Contrastación de atributos y características	Meta evaluación: • Evaluación del proceso
4.	Discusión de resultados y elaboración de informe	Análisis estratégico	
5.	Invitación a pares externos	Elaboración del informe de autoevaluación	
6.	Toma de decisiones		

Fuente: Elaboración propia con información recopilada en Kells, Pinilla y Arakaki

Kells presenta el proceso de autoevaluación más completo, compuesto por siete etapas que incluyen la toma de decisiones. Los tres autores concuerdan en el diseño y planificación, así

como la recopilación de datos y la elaboración de un informe final que reúna los hallazgos identificados. Independientemente de las etapas que se deseen implementar, la autoevaluación juega un papel preponderante en los sistemas de garantía de la calidad, ya que involucran a los miembros de las instituciones en evaluaciones serias sobre el quehacer universitario.

2.9 Retos posteriores a los procesos de autoevaluación y acreditación

Silva (2006) señala que luego de la obtención de la acreditación, la garantía de la calidad no concluye, sino que se hace necesario iniciar nuevamente el ciclo, por medio de implementación de planes de mejora que desemboquen en nuevos procesos de autoevaluación, ya sea de programas académicos o institucionales.

Las universidades deben completar y repetir el ciclo de la calidad y para ello necesitan superar algunos desafíos relacionados con la gestión interna de los tópicos siguientes presentados en orden de importancia en cuanto a la problemática identificada por Atria (2006) y Silva (2006, p.124-127):

- La debilidad de la estrategia de desarrollo institucional puntea los retos que deben ser resueltos para mejorar los procesos de autoevaluación y acreditación. En este sentido, se identificaron dos aristas por resolver. Por un lado la deficiente difusión de la estrategia organizacional y por otro la inadecuada formulación de la misma, ya que carece de tácticas, acciones concretas y responsables para su implementación.
- La deficiente gestión de la investigación y de la vinculación con el sistema educativo y con su medio. La investigación en las muchas universidades (especialmente de

reciente creación) no tiene peso en la estructura organizacional y no cuenta con los recursos necesarios para su adecuado progreso. Se desarrolla lentamente y se obstaculiza por requerimientos burocráticos que llevan a perder oportunidades de participar en proyectos importantes de investigación. En cuanto a su vinculación esta es deficiente como se mencionó a lo interno y externo de las instituciones, pero preocupa particularmente a los autores, la poca vinculación con la docencia.

- La defectuosa gestión de la docencia, en todos sus niveles, que debe llamar a la reflexión ya que es una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, al igual que la investigación.
- Los problemas de gestión de los recursos humanos dentro de las instituciones, relacionados con el reclutamiento, selección, inducción, capacitación, rotación, renovación y desvinculación de las plantas de colaboradores de toda la organización.
- Los problemas asociados con el diseño de la estructura organizacional adecuada para la gestión institucional y por ende la gestión de las carreras o programas académicos, permeados muchas veces por la burocracia y la poca capacidad de adaptación al cambio. Se debe prestar especial importancia a la innovación de toda índole que requieren los programas para responder a la era que se vive.
- Las debilidades en la gestión de la información. Aunque se han realizado esfuerzos importantes para la construcción de sistemas de información internos, se percibe que responden únicamente a requerimientos de los procesos externos y que no son utilizados para el seguimiento cotidiano y la toma de decisiones. Existen aún problemas por resolver sobre como se selecciona, se difunde la información y quien debe utilizarla.

- Los problemas relacionados con la misión y su importancia real dentro de las instituciones. Es necesario atender a la importancia real de la misión en la institución, cual es su vigencia, su grado de socialización y de cumplimiento. La misión y su consecución son puntos medulares, ya que trazan el rumbo que las universidades deben seguir e identifican su función dentro de la sociedad.
- Problemas en la gestión económica que incluyen temas diversos como el manejo de los flujos financieros, las políticas que impone el mercado, la distribución interna de los recursos, el equilibrio entre las áreas rentables y deficitarias de las instituciones, la búsqueda del equilibrio entre la gestión financiera empresarial y la académica y rendición de cuentas cada vez más requerida por la sociedad.

Acuña (2011) determina que existen retos adicionales a los relacionados con la gestión interna de las instituciones y que son propios de los procesos que se desarrollan dentro de la autoevaluación: a) procesos con muchas debilidades que se alejan del cumplimiento de los objetivos trazados inicialmente, b) procesos poco estructurados que no cuentan con procedimientos homogéneos entre las personas que los realizan y presentan diferencias incluso en una misma área sujeta de evaluación y c) procesos que no son eficaces y eficientes.

Para que realmente coadyuve en la mejora de la calidad educativa, la acreditación de acuerdo a López (2014) debería tener presente la responsabilidad y el compromiso social de las instituciones de educación superior; trabajando al mismo tiempo para resolver los siguientes obstáculos:

- Debe regirse por normas generales establecidas por el estado, brindando cierto grado de autonomía a las agencias de garantía de la calidad y a sus evaluadores para que realicen

los procesos con eficacia y eficiencia. "Tanto para las universidades públicas como para las privadas la acreditación debería estar regida por disposiciones establecidas por los Ministerios de Educación o de Educación Superior" (p. 109).

- El proceso de evaluación y acreditación debe llevarse a cabo por los principales actores educativos dentro de las instituciones: Rectores, Vicerrectores, Decanos, Directores de Escuela y Departamento, Profesores Titulares y Profesores Eméritos; evaluando aspectos cualitativos y cuantitativos con el mismo nivel de importancia.
- Debe ser un proceso nacional e integral donde se acrediten las universidades y sus programas, cada cierto tiempo. La conformación de equipos de pares debería conformarse por evaluadores nacionales e internacionales, que aporten visiones distintas en los procesos.
- Los procesos de acreditación deberían modificar su visión técnica de la calidad e incluir indicadores de "compromiso ético y social" como por ejemplo: relevancia del proyecto institucional, el impacto de la investigación que se realiza en la resolución de problemas sociales, la innovación de los programas de estudio, la calidad de la enseñanza y la investigación, entre otros.
- Deberían también incluir indicadores de la siguiente naturaleza: conformación de la población estudiantil, existencia de programas de becas, seguimiento de graduados, la relación universidad empresa, inclusión de contenidos que aborden las principales problemáticas sobre pobreza, crisis ambiental, hambre, etc.
- Reducir el riesgo de conflicto de intereses entre los encargados de llevar a cabo la evaluación y la acreditación.
- Propiciar el desarrollo de criterios unificados y códigos de buenas prácticas.

- Implementar las TIC como herramientas que apoyen los proceso de acreditación.
- Facilitar el acceso público a la información a partir de los procesos de acreditación.

Debido a los planteamientos anteriores los procesos de acreditación que incluyen la autoevaluación deben realizar esfuerzos significativos para redireccionar su rumbo y subsanar las áreas de debilidad y convertirlas en fortalezas.

Modelos actuales de autoevaluación para posgrados y su contexto

Luego de haber llevado a cabo un recorrido por los principales conceptos que conformar el presente trabajo de investigación, como son la calidad en la educación superior, su evaluación, los sistemas de garantía de la calidad y los procesos de acreditación y autoevaluación; entraremos de lleno a conocer y comparar los distintos modelos de autoevaluación ya sea con fines de acreditación y/o mejora continua; con el objeto de identificar sus principales características, sus componentes, así como similitudes y diferencias.

Es importante precisar nuevamente que los modelos de autoevaluación pueden tener al menos tres propósitos: a) la acreditación, b) la mejora continua o c) la búsqueda simultanea de las dos opciones anteriores. De igual forma existen modelos que persiguen la evaluación de las instituciones o bien de los programas que la conforman. Dentro de la evaluación de programas académicos, pueden ser objeto de estudio carreras de grado o de posgrado; presentándose algunas variaciones en los modelos.

Los procesos de autoevaluación y acreditación se han desarrollado con más frecuencia a nivel de grado y en los años recientes dieron inicio en los posgrados. Los sistemas nacionales de garantía de la calidad enfocaron inicialmente sus esfuerzos en el grado, debido a su alcance y cobertura. Las agencias acreditadoras han asumido dos modos de accionar; a) por un lado aquellas que se encargan de todas las disciplinas y b) las que se especializan en alguna en particular. Ejemplos claros de lo anterior se pueden identificar en Colombia y México; ya que en el primer caso el CNA tiene a su cargo los procesos de todas las disciplinas y en el segundo, bajo

la cobertura del COPAES, existen diversidad de agencias que se encargan de determinadas áreas del conocimiento. De igual manera los modelos de autoevaluación pueden ser generales o específicos para diferentes disciplinas, o también estar conformados por un ámbito común y luego uno particular que permita evaluar aspectos concretos.

Fernández (2008) presenta un panorama global del funcionamiento de los sistemas de garantía de la calidad en América Latina, en cuanto a la evaluación institucional o de programas de grado y de posgrado en la siguiente tabla resumen:

Tabla 3.1Funciones de los organismos de garantía de la calidad por país

Países	Evaluación		Acreditación		
	Instituciones	Programas de grado	Instituciones	Grado	Posgrado
Argentina	X		X	X	X
Brasil	X	X			X
Bolivia	X		X		X
Colombia	X		X		
Chile			X		X
Cuba	X			X	X
Ecuador			X	X	X
México	X	X	X	X	X
Paraguay			X	X	X
Perú	X		X	X	X
República Dominicana			X	X	
Uruguay			X	X	
Venezuela	X		X	X	X
Costa Rica	X	X	X	X	X

El Salvador	X		X	X	
Honduras	X		X		
Panamá	X		X		
Guatemala	X		X		
Nicaragua	X		X		
Jamaica			X	X	
Saint Kitts			X	X	
Trinidad y Tobago	X			X	

Fuente: Fernández (2008, p. 75-76)

La mayoría de países identificados en la tabla 4.1 cuentan con distintas modalidades de evaluación y acreditación, tanto a nivel institucional como de programas de grado y de posgrado. El objetivo de esta investigación es enfocarse en modelos orientados al posgrado; aunque en muchos sistemas nacionales, se aplican los mismos procesos e instrumentos para ambos grupos objetivo.

3.1 La situación de los programas de posgrado

La proliferación desmedida de las instituciones terciarias y de la oferta de programas que ofrecen, a la que se hizo referencia en el capítulo 1como uno de los principales problemas que afronta la educación superior; incluye también a los programas de posgrado que cuentan con diversidad de modalidades y enfoques. La cantidad de la oferta nacional, regional e internacional que hoy puede identificarse, hace necesario que se considere el abordaje urgente del tema de la calidad. Ante ello los países han venido instaurando sistemas de garantía de la calidad tomando

en cuenta cada vez más a los posgrados; iniciándose también procesos de autoevaluación y acreditación.

Para López (2003), los programas de posgrados suponen una mayor especialización científica que los de grado y pueden estar orientados a la investigación o a la formación profesional (posgrados profesionalizantes). Abreu, Cruz y Martos de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP, 2009 y 2014) define al posgrado como:

> La formación de nivel superior avanzado que se imparte después de una licenciatura o grado, de un título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación o la aplicación tecnológica, y que da lugar a un título reconocido y regulado legalmente por las autoridades competentes de cada país (p. 18).

Establecen también que sus principales funciones son la formación de las personas que deseen continuar con su preparación académica a nivel avanzado y el perfeccionamiento de la formación profesional de quienes se desenvuelven en el campo laboral. La AUIP (2014, p. 20-21) clasifica tres niveles en el posgrado:

1. Especialización: constituye una extensión de la formación profesional y profundiza en un campo del saber específico, brindando conocimientos actualizados, a la vez que desarrolla y refina habilidades que permiten cualificar el ejercicio profesional. La especialización contribuye al perfeccionamiento de la profesión o disciplina originalmente estudiada. Los programas de este nivel, responden, por lo general, a demandas de formación del mundo del trabajo y exigen que el cuerpo docente se mantenga activamente involucrado en la

investigación y en el ejercicio profesional, que los estudiantes tengan a su disposición la infraestructura de apoyo adecuada para su formación y estén vinculados al entorno laboral y de ejercicio profesional.

2. Maestría: brinda una formación amplia y profunda en un campo del saber académico o profesional, a la vez que proporciona conocimientos avanzados, generalmente de carácter interdisciplinario. Puede tener como objetivo desarrollar una alta capacidad para la innovación del ejercicio profesional, para el ejercicio de la docencia de alto nivel y para la investigación. Se clasifican generalmente en:
    - Académica o de investigación: ofrece una amplia formación en los paradigmas del campo de estudio y en los aspectos teóricos y metodológicos indispensables para generar nuevo conocimiento. Desarrolla la capacidad de síntesis, de plantear problemas y propone proyectos de investigación con rigor metodológico y juicio crítico. En algunos casos estos programas son reconocidos como la primera etapa de la formación doctoral.
    - Profesional: favorece la mejora continua del ejercicio profesional y desarrolla la capacidad para revisar críticamente los avances en el campo disciplinario, con el objeto de transferirlos al campo de la práctica, resolviendo problemas de forma sistemática e innovadora, con un enfoque interdisciplinario y metodológicamente sustentado.
3. Doctorado: ofrece preparación para la investigación o para la innovación, que genera aportes originales significativos al acervo de conocimientos en un área específica. Para optar al título normalmente se exige:
    - Aprobar un número establecido de actividades académicas.

- Demostrar que se han superado distintos niveles de complejidad en el saber, que permitan avanzar y desplazar las fronteras de un campo del conocimiento.
- Presentar un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, tecnológico o artístico, de acuerdo con la naturaleza del programa (tesis o disertación doctoral).

Luego de presentar como se define y se clasifica al posgrado, es necesario conocer acerca de la problemática que enfrenta, así como sus principales desafíos. Para López, el principal reto es la proliferación de la oferta de programas, que ha planteado la necesidad de iniciar procesos encaminados a la valoración de la calidad de todos los componentes que los conforman; que a su vez faciliten la rendición de cuentas y compensen el esfuerzo y el dinero que se invierte; para buscar la mejora de la formación que ofrecen. Su demanda creciente ha hecho indispensable evaluarlos y replantearlos para que sean más flexibles, integradores y multidisciplinarios.

Su expansión a propiciado una serie de deficiencias: a) desarticulación entre la oferta formativa y las necesidades del entorno; b) carencia de sistemas de investigación que sirvan de apoyo a los programas de postgrado; c) escasa producción científica; d) tasas de graduación bajas y e) escasez de organismos que ofrezca información confiable y que aseguren la calidad de los estudios de posgrado (López, 2004).

Por su parte Cruz (2014) citando a Cummings, EUA y Leru afirma que la formación en los posgrados se encuentra en período de transición y afronta al menos cuatro tendencias importantes (p. 644):

- El número creciente de aspirantes a recibir formación postgraduada así como la diversificación de esa población potencial de aspirantes.
- El papel y la función que la investigación científica y aplicada juega en la llamada economía del conocimiento.
- La internacionalización de la oferta académica.
- La preocupación estatal por este nivel de formación superior.

Los posgrados en América Latina no son un fenómeno reciente, de acuerdo a Dávila (2012), registraron un crecimiento notorio de la oferta a partir de las décadas de los ochenta y noventa. Citando a Rama, plantea que los principales problemas de los programas de posgrado son: a) la baja cobertura; b) la carencia de procesos de integración entre los posgrados al interior de los países, c) la escasa inclusión de la investigación; d) la concentración de la oferta en determinadas disciplinas; y e) los casi nulos procesos de evaluación y acreditación.

Pires (2008) a su vez señala que en una región con tanta desigualdad social se han desarrollado bajo esa misma premisa los sistemas de educación superior, que se encuentran lejos de tener la capacidad de atender a la demanda existente, en condiciones de pertinencia, equidad y calidad. Las tasas promedio de cobertura en América Latina giran en un 25% a nivel de grado; pero afrontan una disminución dramática en el posgrado. Los rangos de cobertura oscilan entre 1.4% y 6.8% en relación a la cifra total de la oferta de Educación Superior.

Países como Argentina, Brasil, México y Venezuela concentran aproximadamente 70% de la matrícula. Hay todavía algunos pocos países en los cuales no existen ofertas de postgrado a nivel de maestría y doctorado y otros que, aparte de experimentar procesos de

expansión cuantitativa, ya buscan equipararse, en términos de calidad, a lo que se ofrece en los países más desarrollados de otras regiones (p. 111).

Los autores presentados concuerdan en que la expansión sin un adecuado seguimiento y establecimiento de parámetros de calidad, han llevado a los programas de posgrado a un punto de quiebre, que requiere de análisis y de un replanteamiento de su función dentro de la sociedad. Los procesos de autoevaluación pueden contribuir significativamente en una revisión profunda de su forma de operar y de los resultados que están obteniendo.

3.2 Criterios de calidad para la autoevaluación de los posgrados

La identificación de criterios o dimensiones de calidad es fundamental en la construcción de cualquier modelo de autoevaluación, ya que son los elementos que se convertirán en el centro de la evaluación que se lleve a cabo. Se ha mencionado en repetidas ocasiones que es difícil lograr consensos en estos temas, y este caso no es la excepción. Cada modelo puede hacer énfasis en dimensiones distintas; de acuerdo al enfoque que se quiera otorgar al momento de llevar a cabo el proceso de autoevaluación. López (2003) realizó una extensa revisión bibliográfica en el tema de la evaluación de la calidad de programas de maestría en contextos distintos (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica) para identificar los criterios que permanecen como constantes. Posteriormente a su identificación, los agrupó en una serie de categorías; que presenta como las más importantes:

Tabla 3.2 Criterios de calidad para la evaluación en los programas de maestría

Criterios / Dimensiones	Variables
A. Diseño del programa.	• Objetivos del curso planteados con claridad, relevancia y pertinencia: o Relacionados con las competencias profesionales que se desean desarrollar. o Generales y específicos de las materias o módulos que estructuran el programa.
	• Contenidos y su estructuración: o Obligatorios. o Optativos.
	• Metodología de enseñanza: o Nivel de explicidad. o Equilibrio entre los objetivos y características del alumnado.
	• Sistema de evaluación: o Tipos de evaluación previstos. o Criterios de evaluación. o Procedimientos de evaluación. o Calendario de exámenes y entrega de trabajos.
	• Recursos y espacios previstos: o Adecuados a los objetivos del programa. o Adecuados al número de estudiantes. o Adecuados a las actividades del programa.
	• Profesorado: o Perfil profesional. o Perfil académico.
	• Calendario
	• Requisitos de admisión
	• Requisitos para la obtención del título
	• Proyección al exterior: o Nivel de relación del programa con el exterior. o Sistema de adjudicación de becas.
B. Objetivos del programa	• Claridad en la expresión de la filosofía educativa y finalidad del programa. • Desarrollo de evaluaciones que determinen la consecución de los objetivos. • Utilización de la información recopilada para la revisión de los objetivos.
C. Jurisdicción del programa	• Organización administrativa. • Administración del programa. • Área de influencia de la administración.
D. Currículum	• Componentes del currículum. o Contenidos comunes. o Contenidos adicionales. • Requisitos mínimos para la obtención del título.
E. Cultura del programa	• Unidad de objetivos entre el profesorado, los estudiantes y los empleadores. • Ambiente de aprendizaje cooperativo y desafiante.

F. Profesorado	• Núcleo docente.
	• Cualificaciones profesionales.
	• Profesores activos en sus disciplinas.
	• Proporción menor de profesores visitantes.
	• Calidad del profesorado:
	  o Formación.
	  o Investigación.
	  o Experiencia y servicio.
	  o Experiencia como profesores mentores.
	• Adecuada coordinación entre los profesores que imparten clases en un mismo programa.
	• Diversidad del profesorado.
	• Profesores líderes que fomentan la participación de todos los colectivos.
	• Facilidad para acceder a los profesores cuando los estudiantes los necesitan.

G. Exigencias de aprendizaje	• Sesiones centrales, que proporcionan a los estudiantes los conocimientos básicos necesarios así como las habilidades que se requieren en un determinado campo de estudio. • Profundización en una materia, a través de formatos de desarrollo poco usuales, como cursos intensivos impartidos en fines de semana. • Aprendizaje aplicado que prolongue la teoría aprendida en el curso y desarrolle la conciencia crítica: prácticas de laboratorio, investigación en un campo, prácticas profesionales. • Atención individualizada y orientación por parte de supervisores y mentores: existencia de un programa de orientación para los nuevos estudiantes. • Inclusión de un trabajo final, como una tesis, informe o proyecto, que proporcione a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus habilidades analíticas y de comunicación, integrar su educación y hacer una contribución personal en su disciplina. • Actividades fuera de clase: aprendizaje cooperativo entre compañeros, grupos de estudio, seminarios, programas de orientación, eventos sociales, etc., que facilitan el aprendizaje en contextos informales.
H. Financiación	• Apoyo institucional: financiación de instalaciones, materiales y estudiantes. • Apoyo departamental: fuentes de financiación, ayuda a los graduados para encontrar un empleo o entrar en un programa de doctorado, etcétera.
I. Instalaciones	• Presupuesto. • Biblioteca. • Equipo instruccional. • Despacho para el profesorado. • Aulas. • Áreas de encuentro.
J. Servicios de apoyo	• Personal de apoyo. • Departamento de becas o ayudas y bolsa de trabajo y prácticas.
K. Alumnos	• Selección y admisión. • Calidad de los alumnos.

	• Empleo tras la obtención del título.
L. Evaluación de los alumnos	• Revisiones periódicas del progreso de los alumnos mediante diferentes sistemas de evaluación (pruebas, trabajos en grupo, actividades). • Realización de un trabajo final que permita al alumno analizar de forma autónoma la información recibida en el curso, sintetizar y relacionar los conocimientos teóricos adquiridos y poner en práctica las técnicas y habilidades aprendidas.
M. Relaciones con la empresa	• Acuerdos de diversa índole firmados con la empresa.
N. Relaciones internacionales	• Establecimiento de relaciones con empresas internacionales. • Relaciones con instituciones de educación superior.
O. Asociaciones	• Relación con asociaciones tanto del sector académico como no académico. • Vinculación con asociaciones u organismos acreditadores, para verificar si se responde a criterios e indicadores de calidad comunes.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en López (2003)

La evaluación de los posgrados es un factor que influye en el mejoramiento de su calidad de acuerdo a Cardoso y Cerecedo (2011). El principal problema es lograr que dicha evaluación sea congruente y efectiva, que esté en sintonía con las necesidades de la sociedad y entre ellas del sector productivo y de servicios. Identifican que para implementarla se debe considerar que:

- La evaluación de la calidad no solo deben considerar los insumos de los programas, sino también los procesos y sus resultados.
- Se deben identificar criterios, indicadores y estándares (niveles de idoneidad y suficiencia deseables) basados en el área disciplinar, ya que los que se utilizan actualmente son genéricos a todas las disciplinas.
- Involucrar en la evaluación a diferentes cuerpos colegiados que aporten visiones complementarias a los procesos.
- Tener presente que la evaluación es un medio que proporciona información que posteriormente debe ser utilizada en la toma de decisiones y en la mejora de los programas de posgrado.

- Brindar particular atención a la realización de la autoevaluación del programa, para identificar las fortalezas y debilidades; que desemboque en un plan de mejora.

La propuesta de indicadores planteada por los investigadores se basa en un modelo sistémico, que busca evaluar integralmente a los programas de posgrado. Se compone de las siguientes áreas: a) personal académico; b) procesos de enseñanza-aprendizaje; c) infraestructura de apoyo; d) eficiencia terminal; e) vinculación con el sector de servicios; f) medida en que se demandan sus servicios; g) alumnos y h) dirección.

Tabla 3.3 Propuesta de indicadores para acreditar la calidad de un posgrado

Perfil académico laboral de los docentes del programa	Criterio eficiencia	Proceso de enseñanza aprendizaje	Criterio eficacia
• Proporción de profesores con estudios de posgrado: maestría y doctorado. • Proporción de profesores de tiempo completo, medio y parcial. • Proporción de profesores con nombramiento definitivo. • Proporción de profesores inscritos en el SNI. • Años de servicio en el programa. • Número de tesis dirigidas. • Número de participaciones como sinodal en los exámenes de grado. • Número de productos académicos elaborados por cada docente. • Número de libros o capítulos de libros publicados por docente. • Número de informes de investigación educativa realizados por profesor. • Número de artículos publicados en revistas no arbitradas y arbitradas en el área de educación. • Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales sobre educación.		• Proporción de alumnos por curso que logra el nivel satisfactorio de aprendizaje. • Porcentaje de objetivos del curso alcanzados. • Proporción de cursos del programa en los que se logra un aprendizaje satisfactorio. • Porcentaje de los objetivos de aprendizaje del currículo alcanzado por los estudiantes. • Número de alumnos por profesor en cada curso, distinguiendo entre tiempo completo, medio tiempo y parcial. • Proporción de grupos atendidos por docente. • Número de asignaturas distintas que imparte cada profesor. • Antigüedad del plan de estudio y de los programas curriculares de cada curso. • Número de líneas de investigación en el programa. • Proporción de profesores por línea de investigación educativa. • Proporción total de profesores entre total de líneas de investigación educativa. • Proporción de proyectos de investigación por programa y por línea de investigación educativa. • Proporción de alumnos que participan en proyectos de investigación educativa.	

		• Número de horas destinadas a actividades académicas. • Número de horas destinadas a la investigación educativa. • Número de horas destinadas a la tutoría. • Existencia de estudios de egresados	
Infraestructura de apoyo	**Criterio eficiencia**	**Eficiencia terminal**	**Criterio eficiencia**
• Número de aulas para la impartición de los cursos del programa. • Número de cubículos para uso de los docentes. • Proporción de cubículos con computadora para uso del docente. • Número de computadoras en el centro de cómputo. • Proporción de computadoras con software legalizado. • Proporción de computadoras con acceso a redes internacionales en investigación educativa. • Proporción de computadoras con mantenimiento adecuado. • Número de recursos de apoyo audiovisuales en el programa. • Proporción de los recursos de apoyo audiovisual en óptimas condiciones. • Número de espacios para la realización de eventos académicos y juntas colegiadas. • Número de títulos con que cuenta la biblioteca en el ámbito educativo. • Porcentaje del acervo que se encuentra actualizado. • Porcentaje del acervo que está adecuado a la naturaleza del programa. • Porcentaje del acervo que está actualizado a la naturaleza del programa. • Número de títulos con que cuenta la hemeroteca. • Porcentaje del acervo hemerográfico que se encuentra actualizado. • Porcentaje del acervo hemerográfico que está adecuado a la naturaleza del programa. • Porcentaje del acervo hemerográfico que está actualizado a la naturaleza del programa.		• Número de personas que obtienen el grado sobre el número de personas que iniciaron los estudios en cada generación. • Tiempo para la obtención del grado. • Número de alumnos que desertan del programa.	
Vinculación con el sector de servicios	**Criterio pertinencia y trascendencia**	**Medida en que se demandan sus servicios**	**Criterio trascendencia**
• Número de alumnos que trabajan en el área de		• Proporción de alumnos que demandan ingresar	

educación. • Proporción de alumnos que cubren el perfil de egreso del programa. • Proporción de alumnos que cubren los requerimientos del sector de servicios. • Proporción de convenios con organizaciones o instituciones de educación superior en materia de investigación educativa. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con impacto. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con reconocimiento nacional. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con reconocimiento internacional. • Existencia de un programa enfocado a la medición de la satisfacción y necesidades del sector de servicios.		al programa en comparación con otros semejantes.	
Alumnos	**Criterio equidad**	**Dirección**	**Criterio pertinencia y trascendencia**
• Existencia de modalidades para cursar el programa. • Existencia de diversos horarios para cursar el programa. • Existencia de mobiliario para personas con necesidades educativas especiales. • Existencia en el centro de cómputo de la infraestructura para personas con necesidades educativas especiales. • Existencia en los centros de documentación de la infraestructura para personas con necesidades educativas especiales. • Existencia de un programa que permita determinar las necesidades y expectativas de los alumnos antes, después y al egresar. • Existencia de un programa enfocado a la medición de la satisfacción y lealtad de los alumnos.		• Existencia de un equipo directivo que desarrolla un sistema de liderazgo estratégico. • Existencia de un equipo directivo que difunde y aplica los valores de la institución y del programa. • Existencia de un equipo directivo que cumple con su responsabilidad social. • Existencia de desarrollo de planes de acción a corto y mediano plazo que permitan el logro de los objetivos del programa. • Proporción de opciones de formación, actualización y capacitación para el personal docente en el ámbito de la investigación educativa. • Existencia de un programa enfocado a la medición de la satisfacción y lealtad de los docentes.	

Fuente: Cardoso y Cerecedo (2011, p. 79-80)

Partiendo del sistema de acreditación de SINAES, la norma mexicana IWA 2:2003, el Premio a la Excelencia de la Cámara de Industrias de Costa Rica y el Modelo Europeo de

Autoevaluación EFQM, Acuña (2012) establece una serie de criterios de gestión de la calidad para programas académicos. Luego de compararlos identifica como prioritarios los siguientes:

- Docencia orientada al currículo, que considera su diseño, actualización y el control de su ejecución.
- Profesores, analizando su preparación académica, idoneidad, capacitación y actualización, participación en eventos académicos y de investigación.
- Estudiantes, haciendo énfasis en el rendimiento académico, cumplimiento de estándares de calidad y requisitos de ingreso y egreso.
- Infraestructura y equipo, que incluya calidad y variedad de aulas, auditorios, laboratorios y equipos; analizando las necesidades de crecimiento, actualización tecnológica y adecuación a las actividades académicas.
- Proyección universitaria con otras universidades, el ámbito laboral y la participación en la solución de problemas de la sociedad.
- Investigación educativa que contenga líneas de investigación y proyectos aplicados con financiamiento externo e interno.
- Administración académica eficaz y eficiente que analice los recursos y su distribución.
- Servicios de diversa índole.
- Entorno que considere la empleabilidad y las relaciones con graduados y empleadores.

Fabela y García (2013) desarrollaron una investigación de campo, para conocer que indicadores de calidad eran considerados como los más importantes y más utilizados, desde la perspectiva de los líderes educativos en las instituciones terciarias. El estudio se llevó a cabo en el estado de Nuevo León México, con la participación de 22 profesionales con las siguientes

características: experiencia promedio en el ámbito de la educación superior de 22 años, vinculados al menos durante 5 años a temas de garantía de la calidad y haber desempeñado un cargo directivo de influencia en la toma de decisiones. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Tabla 3.4 Factores de calidad y ponderación por número de comentarios

Categorías	Expertos	Porcentaje de expertos	Frecuencia de mención
Gestión escolar	22	100%	172
Diseño curricular	20	90.91%	93
Modelo educativo	21	95.45%	79
Infraestructura	19	86.36%	74
Maestros	20	90.91%	70
Planificación educativa	20	90.91%	61
Alumnos	19	86.36%	53
Vinculación con el mercado	19	86.36%	45
Liderazgo de la institución	6	27.27%	9
Factor gobierno del país	2	9.09%	4

Fuente: Fabela y García (2013, p. 75)

Desde la perspectiva de los estudiantes, González y López (2010) proponen una serie de criterios de calidad que permiten a las instituciones de educación superior y a sus integrantes conocer información relevante, que posteriormente apoye la toma de decisiones y la mejora permanente. Asimismo buscan cimentar procesos de evaluación continua que abarquen desde la creación, la implementación y los resultados de los programas académicos. Para ello constituyen el Modelo de Indicadores de Evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior (MIECEEES), que se describen como:

> Un conjunto de estándares y referencias construido a partir de la opinión de los estudiantes sobre lo que para ellos supone una universidad de calidad en la perspectiva planteada por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuáles son las dimensiones más importantes sobre las que centrar esta calidad, en qué grado están

implicados o quieren estar implicados en la Institución, qué grado de información tienen sobre ella y cuál es su nivel de satisfacción actual sobre todos los procesos que se desarrollan en la Universidad.

Por medio de varios instrumentos aplicados a grupos de estudiantes, definen las siguientes dimensiones:

- Competencias académico-profesionales que los estudiantes universitarios deben adquirir para desenvolverse en su entorno personal, social y profesional.
- Información universitaria, que abarca los insumos que la universidad debe otorgar a los estudiantes a lo largo de su formación (plan de estudios, asignaturas, servicios, funcionamiento interno, etc.).
- Rol del estudiante universitario, desde la perspectiva de los derechos que posee y las responsabilidades que debe cumplir.
- Sistemas de orientación y tutoría como uno de los pilares para la consecución de una formación universitaria de calidad, que incluya claridad de su funcionamiento, horarios, niveles de satisfacción, entre otros.
- Metodología docente empleada dentro de los salones de clase, orientada a actividades de grupo, fomentando siempre la autonomía de los estudiantes y su capacidad de ser responsables de su aprendizaje.
- Satisfacción del alumnado mediante la evaluación del clima institucional, la actividad docente, las tutorías, el rendimiento académico, el plan de estudios.

Luego de establecer indicadores desde las visiones de los líderes académicos y de los estudiantes, Abreu y De la Cruz (2009) desarrollan un enfoque distinto de evaluación de la calidad en los posgrados que incluye dos etapas: los instrumentos de evaluación de primera generación y los de segunda generación. La primera generación conceptualiza a la calidad como:

> El cumplimiento de estándares, considerando al entorno como relativamente estable; por ello podemos hablar de un modelo estático de la calidad. En general, la evaluación del posgrado se ha dirigido a verificar que los programas reúnan ciertos atributos considerados como indispensables para la calidad, por ejemplo, se verifica que los profesores cuenten con los grados académicos, se posea la infraestructura necesaria, que el plan de estudios esté bien organizado y la gestión del posgrado se realice eficientemente, que se cuente con una buena productividad científica y se tenga impacto regional o internacional, entre otros (p. 2).

Esta etapa hace énfasis en el cumplimento de especificaciones de los insumos (procesos de selección de alumnos y profesores, plan de estudios e infraestructura); los procesos (formación, supervisión de los alumnos y gestión); y finalmente de los resultados (productividad científica, relevancia, y graduación de los alumnos e impacto). En la evaluación de segunda generación se comprende a la calidad como algo dinámico, y a los posgrados como claves en la innovación social dentro de un entorno cambiante y lleno de incertidumbre. Por ello ya no es suficiente verificar que un posgrado posea los atributos necesarios para su buen funcionamiento; "sino además se requiere valorar las capacidades organizativas y su potencial de cambio para valorar su capacidad de evolucionar y mantenerse en la frontera de la innovación y la

investigación" (p. 3). Esta segunda etapa hace posible identificar el potencial de cambio e innovación de los posgrados.

Los autores plantean que la evaluación de primera generación es necesaria, pero no suficiente y que la segunda no sustituye a la primera, sino más bien son complementarias. "Las nuevas exigencias de la sociedad demandan estructurar un nuevo enfoque de la evaluación que no sólo considere la verificación de atributos de cada programa de posgrado, sino que valore la capacidad evolutiva del posgrado para dar respuesta a la sociedad del conocimiento" (p. 4). Los indicadores que proponen para este nuevo tipo de evaluación son: complejidad, investigación en el contexto de la práctica que sea enfocada y con capacidad de responder en tiempo real, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, trabajo en equipo y multitutoría, por señalar algunos.

Tabla 3.5 Enfoque tradicional de la evaluación con el nuevo enfoque y las exigencias de la sociedad del conocimiento

Enfoque tradicional (Primera generación)	Nuevo enfoque (Segunda generación)
Investigación simplificada	Abordaje de la complejidad
Investigación pura	Investigación en el contexto de la práctica
Predominio de la unidisciplina	Promoción de la multi y transdisciplina
Trabajo individual	Trabajo en equipo
Miniproyectos	Megaproyectos
Investigación dispersa	Investigación enfocada
Investigación de problemas en tiempo diferido	Respuestas en tiempo real e investigación articulada con los procesos de innovación

Fuente: Abreu y De la Cruz (2009, p. 9)

El recorrido realizado desde diferentes perspectivas, que a su vez ha llevado a la construcción de criterios e indicadores de calidad en la educación superior, hace posible identificar elementos comunes que son independientes a los abordajes o propósitos de las evaluaciones y los modelos o mecanismos utilizados. Revisando los aportes de los distintos

autores se pueden identificar como comunes las siguientes dimensiones: el currículo o plan de estudios, los docentes y sus funciones, los estudiantes y sus resultados, el proceso de enseñanza aprendizaje y su metodología, como factores indispensables a evaluar para validar la calidad de los programas y las instituciones.

3.3 Modelos de autoevaluación para posgrados

A continuación se presentan los distintos modelos de autoevaluación que se tomarán como referentes en la construcción del modelo para programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Debido a los numerosos modelos existentes, fue necesario realizar una selección de los que se abordarían, priorizando cualitativamente los siguientes aspectos:

- Que se enfocaran en la evaluación de programas académicos y de ser posible en los posgrados.
- Su reconocimiento en el ámbito de la educación superior.
- Su grado de utilización y consolidación.
- Que se utilizaran en áreas geográficas distintas, para contar con visiones complementarias.

3.3.1 Modelo de calidad en educación GOIEN

Se inicia el recorrido por los distintos modelos de calidad, partiendo con el modelo GOIEN, por ser un modelo genérico y flexible que crea las condiciones para instaurar procesos de mejora continua que utilicen herramientas congruentes con la institución; luego de revisar,

elaborar o modificar componentes importantes de la planeación, la gestión y las personas que conforman las organizaciones. Puede ser utilizado perfectamente con cualquiera de los otros que se abordarán posteriormente.

Es un modelo desarrollado específicamente para el ámbito educativo, que propicia la implantación de sistemas de calidad en centros de toda índole; orientando posteriormente la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad o de calidad total, que mejor se adapten a la visión y objetivos de las instituciones; alejándose de una estandarización que muchas veces anula su esencia y características diferenciadoras. De Acuerdo a Zaballa (2000, p. 29-30) Goien se define como:

> Un modelo genérico, aplicable a cualquier centro de educación y formación ya que es capaz de adaptarse a los diferentes tipos de centros existentes y diversidad de circunstancias. Es un modelo orientado hacia las personas, ya que los centros de educación son organizaciones de vocación humanista que trabajan con personas y para personas.

Continua desarrollando Zaballa los siguientes aspectos que definen su filosofía:

- La importancia de la personas en las organizaciones.
- La calidad como responsabilidad individual.
- El trabajo bien hecho como fuente de satisfacción personal y de la responsabilidad que cada persona ejerce.
- La participación, la colaboración y el trabajo en equipo como aspectos clave dentro de las organizaciones.

El modelo Goien establece un cambio de paradigma en la cultura organizacional de las instituciones educativas, invirtiendo el papel y la importancia que se asigna a muchos de sus componentes. Determina también como su misión:

> Ayudar a los centros de educación a caminar hacia la mejora continua de su organización, facilitándoles la metodología necesaria, fomentando el trabajo en equipo y contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los integrantes del centro, así como la mejora de la calidad de la enseñanza (Zaballa, 2000, p. 30).

Figura 3.1 Pirámide tradicional de educación y el paradigma del modelo GOIEN

Fuente: Zaballa (2000, p. 31)

El modelo está compuesto por cuatro módulos que se constituyen en los pilares que dan vida a GOIEN. Estos son:

- Modulo I liderazgo instructivo y comparativo: que mueve a la institución al logro de los objetivos, mediante el empoderamiento de las personas, que se convierten en motores de las organizaciones.
- Módulo II modelo de gestión participativo: que establece la necesidad que dentro de las instituciones educativas exista una metodología de trabajo claramente definida.
- Módulo III avance dirigido: donde se definen la visión, misión y planificación estratégica que guiarán las acciones de la institución.
- Módulo IV avance personalizado: orienta al centro educativo a identificar que sistema de garantía de calidad se alinea a su modo de ser y sus particularidades.

A continuación se presenta una tabla resumen que intenta incluir los componentes más importantes del modelo de calidad GOIEN:

Tabla 3.6 Componentes del modelo de calidad en educación GOIEN

Módulos	Objetivos	Componentes
1. Liderazgo instructivo y comparativo	1. Establecer un liderazgo instructivo y participativo, como herramienta para conseguir la base necesaria para progresar adecuadamente hacia el desarrollo del éxito del modelo. 2. Confirmar el compromiso decidido por parte de la dirección. 3. Favorecer el cambio de actitudes del personal de la organización. 4. Fomentar la participación. 5. Estimular la comunicación interdepartamental, entre las diferentes áreas y órganos del centro. 6. Afianzar la base adecuada para el desarrollo exitoso del modelo. 7. Involucrar a todo el personal del centro y motivarles para participar en el desarrollo del proceso. 8. Crear cultura de calidad y organizacional de aprendizaje. 9. No imponer la incorporación de cualquier persona al proceso de implantación de un sistema de calidad en el centro, sino que se debe convencer de los beneficios de incorporarse al proceso. 10. Los rechazos no se deben castigar, sino convertir en admisiones convenciendo a las personas. 11. Formación aplicada. Formación para la acción.	• Sensibilización del equipo directivo. • Constitución del equipo guía: comisión de calidad. • Inicio de proceso de mejora continua.
2. Modelo de gestión participativo	1. Implantar una estrategia de dirección que unifique y oriente los esfuerzos hacia la mejora continua. 2. Diseñar una estructura que garantice la administración y permanencia del propósito. 3. Fortalecer la cultura organizacional a través de un cambio educativo hacia la calidad. 4. Establecer sistemas para medir el cumplimiento de los requisitos de calidad. 5. Implantar procesos de análisis y medición de problemas. 6. Establecer sistemas de seguimiento, comunicación y reconocimiento a los resultados de calidad. 7. Fomentar la participación en la implantación del modelo de calidad. 8. Fomentar el trabajo en equipo como herramienta de trabajo natural para mejorar. 9. Aplicar metodologías para realizar proyectos de mejora trabajando en equipo.	• Gestión participativa. • Mejora continua. • Trabajo en equipo.

	10. Evaluar de forma proactiva el propio aprendizaje y el proceso de enseñanza aprendizaje. 11. Adoptar actitudes de compromiso con la mejora en la calidad personal y profesional.	
3. Avance dirigido	1. Definir la misión, visión, valores y plan estratégico del centro (o proyecto educativo del centro). 2. Integrar a las personas en pensamiento y acción. 3. Crear objetivos comunes y definir la dirección del centro. 4. Establecer el punto de referencia para establecer prioridades dentro del centro para ir en una dirección. 5. Motivar a los integrantes del centro a participar en la mejora continua del mismo. 6. Proporcionar la metodología adecuada para facilitar que se consigan los objetivos comunes. 7. Fomentar la participación y compromiso de las personas del centro. 8. Identificar y relacionar a cada persona con la organización para lograr un compromiso personal con la escuela.	• Elaboración de la misión. • Elaboración de la visión. • Elaboración de los valores. • Comunicación de la misión, visión y valores. • Elaboración del plan estratégico. • Despliegue del plan estratégico.
9. Avance personalizado	1. Analizar la situación actual del centro con sus características, problemas e intereses. 2. Elegir la línea a seguir por el centro que mejor se adapte a su situación. 3. Ayudar al centro a caminar hacia la mejora continua. 4. Ayudar al desarrollo de la línea elegida con éxito independientemente del que sea.	• Situación actual del centro. • Calidad total. • Aseguramiento de la calidad.

Fuente: Elaboración propia con información recopilada en Zaballa (2000)

3.3.2 Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)

El modelo EFQM de Excelencia fue creado por la Fundación Europea para la Gestión de la calidad, institución sin fines de lucro fundada en 1988 por 14 importantes empresas europeas. Se presentó por primera vez en 1991, siendo objeto de revisión en varias ocasiones, hasta contar con la última versión actualizada en 2013.

De acuerdo a Martínez y Riopérez (2005) es un modelo que a lo largo de su implementación se ha caracterizado por su eficiencia como sistema de garantía de la calidad en todo tipo de organizaciones. De igual forma se ha utilizado como instrumento de autoevaluación y como base para el otorgamiento de los Premios Europeos a la Calidad. Los autores lo consideran como el modelo de evaluación de excelencia más utilizado en Europa. Identifican también como sus principales fines los siguientes (p. 37):

- Herramienta para la autoevaluación.
- Mecanismo para comparar las mejores prácticas entre organizaciones.
- Guía para identificar las áreas de mejora.
- Base para un vocabulario y estilo de pensamiento común.
- Estructura para los sistemas de gestión de las organizaciones.

Se define al Modelo EFQM como:

> "un instrumento práctico que ayuda a las organizaciones a establecer un modelo de gestión apropiado, midiendo en que punto se encuentran dentro del camino hacia la excelencia y analizando las diferencias y lagunas que pueden existir dentro de la

organización para alcanzarla. Estimula a su vez la búsqueda de soluciones" (Club Gestión de Calidad, 1999, p. 1).

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (2013) señala que el Modelo EFQM "permite a las personas entender la causa y el efecto de la relación entre lo que hacen sus organizaciones y los resultados que consiguen" (p. 3). Adicionalmente El Club Gestión de Calidad (CGC, 1999) y Martínez y Riopérez (2005) describe los tres elementos que lo conforman: a) los conceptos fundamentales de la excelencia, b) los criterios y c) el esquema REDER.

Dentro del primer elemento se sitúan los ocho conceptos que fundamentan y dan vida al modelo y que pueden identificarse como sus rasgos distintivos:

1. Orientación al cliente, que consiste en la creación de valor sostenible para todas las personas que se benefician directamente de las actividades de la organización; buscando satisfacer sus necesidades y expectativas. Para los centros educativos los clientes serán los estudiantes, sus familias y la sociedad.
2. Liderazgo y constancia de propósito, que busca la alineación entre la visión y la organización. Plantea que los líderes deben estar comprometidos con la excelencia, participando activamente en la consecución de objetivos y el logro de resultados; creando un entorno que gire en la búsqueda de la excelencia.
3. Orientación hacia los resultados, que consiste en el logro de los objetivos organizacionales, cuyos resultados satisfagan las necesidades de los diversos grupos implicados en la institución. Propone la implementación de mejoras de forma continua, basadas en información pertinente y confiable.

4. Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas, mediante el trabajo en equipo, que permita aprovechar el potencial individual, pero también la vivencia colectiva de los valores y la confianza mutua para el logro de los objetivos organizacionales.
5. Gestión por procesos y hechos, que plantea una articulación de las actividades que se llevan a cabo en la organización, vista como un sistema que necesita de todos sus miembros para lograr resultados de excelencia. Propone un trabajo por procesos que vincula las distintas áreas y a sus miembros. Es decir que el trabajo de uno repercute positiva o negativamente en toda la organización.
6. Desarrollo de alianzas que faciliten la búsqueda de la excelencia, añadiendo valor a las personas, organizaciones y los servicios que ofrecen. Todas las organizaciones externas que colaboran con la institución son vistas como socios que apoyan significativamente sus actividades.
7. Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora mediante cambios que impulsen la mejora continua y el desarrollo de la organización. Los nuevos proyectos que se implementen deben basarse en un amplio conocimiento de las funciones que se llevan a cabo y sus resultados, sin perder de vista la misión y los objetivos institucionales.
8. Responsabilidad social de la organización, que busque siempre el desarrollo de las actividades en el marco de la ley y que promueva el comportamiento ético de sus miembros y de los valores de la institución.

Los criterios son el segundo elemento que conforma el modelo de excelencia EFQM y el tercero el esquema lógico REDER; que busca la mejora sistemática de toda organización a través de los siguientes elementos:

Figura 3.2 Esquema lógico REDER

Fuente: elaboración propia con información recabada en Club de Gestión de Calidad (1999)

Son nueve los criterios que conforman el modelo EFQM, divididos en dos grandes categorías: los criterios agentes y los criterios resultados, que a su vez se componen de subcriterios y lineamientos específicos para su análisis. Los primeros comparan el funcionamiento y la gestión de cada área, de acuerdo con los planes inicialmente establecidos y los segundos los resultados que la organización está logrando, para identificar tendencias en relación al cumplimiento de sus objetivos y si es posible comparar dichas tendencias, con instituciones similares (González y Espinoza, 2008). A continuación de presenta una tabla resumen:

Tabla 3.7 Criterios y subcriterios del Modelo de Excelencia EFQM

No.	Criterio	Subcriterio
1	**Liderazgo** 10% de la ponderación	a. Desarrollo de la misión, visión y valores por parte de los líderes, que actúan como modelo de referencia dentro de una cultura de excelencia.

		b. Implicación personal de los líderes para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continúa del sistema de gestión de la organización. c. Implicación de los líderes con clientes, partners y representantes de la sociedad. d. Motivación, apoyo y reconocimiento de las personas de la organización por parte de los líderes.
2	**Planificación y estrategia** 8% de la ponderación	a. Las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés son el fundamento de las políticas y estrategias. b. La información procedente de las actividades relacionadas con la medición del rendimiento, investigación, aprendizaje y creatividad son el fundamento de la política y estrategia. c. Desarrollo, revisión y actualización de la política y estrategia. d. Despliegue de la política y estrategia mediante un esquema de procesos clave. e. Comunicación e implantación de la política y estrategia.
3	**Personas** 9% de la ponderación total	a. Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos. b. Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización. c. Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización. d. Existencia de un diálogo entre las personas y la organización. e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización.
4	**Alianzas y recursos** 9% de la ponderación total	a. Gestión de las alianzas externas. b. Gestión de los recursos económicos y financieros. c. Gestión de los edificios, equipos y materiales. d. Gestión de la tecnología. e. Gestión de la información y del conocimiento.
5	**Procesos** 14% de la ponderación total	a. Diseño y gestión sistemática de los procesos. b. Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y grupos de interés, generando cada vez mayor valor. c. Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes. d. Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios. e. Gestión y mejora de las relaciones con los clientes.
6	**Resultados en los clientes** 20% de la ponderación global	a. Medidas de percepción: • Imagen general • Productos y servicios • Ventas y servicio postventa

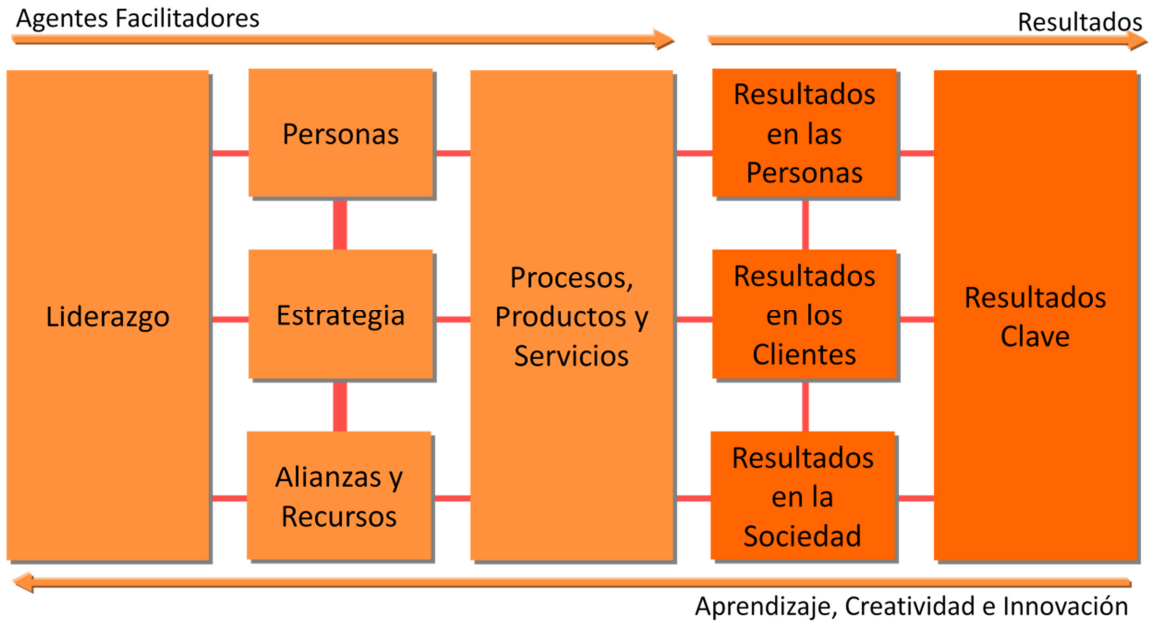
		• Fidelidad b. Indicadores de rendimiento: • Imagen general • Productos y servicios • Ventas y servicio postventa • Fidelidad
7	**Resultados en las personas** 9% de la ponderación total	a. Medidas de percepción: • Motivación • Satisfacción b. Indicadores de rendimiento. • Logros • Motivación e implicación • Satisfacción • Servicios que la organización proporciona a las personas que la integran
8	**Resultados en la sociedad** 6% de la ponderación global	a. Medidas de percepción. • Actividades como miembro responsable de la sociedad. • Implicación en las comunidades donde opera. • Actividades encaminadas a reducir y evitar las molestias y daños provocados por sus actividades y/o durante el ciclo de vida de sus productos. b. Indicadores de rendimiento. • Tratamiento de los cambios en los niveles de empleo. • Cobertura de prensa. • Relaciones con las autoridades.
9	**Resultados clave** 15% de la ponderación global	a. Resultados clave del rendimiento de la organización. • Resultados económicos y financieros • Resultados no económicos b. Indicadores clave del rendimiento de la organización. • Procesos. • Recursos externos. • Economía y finanzas. • Edificios, equipos y materiales. • Tecnología. • Información y conocimiento.

Fuente: Elaboración propia con información recopilada en Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (1999 y 2013)

La ventaja del modelo según los autores citados es que puede ser aplicado en cualquier tipo de organización, independientemente del tamaño, sector o antigüedad. No caduca y tiene en cuenta un gran número de conceptos distintos. Proporciona un lenguaje común que facilita el

intercambio de conocimientos y experiencias, tanto dentro como fuera de la organización. A continuación se presenta un esquema completo del modelo:

Figura 3.3Esquema del Modelo de Excelencia EFQM



Fuente: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (2013)

González y Espinoza (p. 269) establecen también que el modelo EFQM adaptado a las instituciones de educación superior implica:

> La satisfacción de estudiantes, profesores y personal no docente, y un impacto en la sociedad. Esto se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia de la institución, la gestión de su personal, sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

La Comisión Europea desde 1997 ha promovido la implementación del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, de acuerdo a Martínez y Riopérez. La finalidad del

modelo aplicado al ámbito educativo es "conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora" (p. 38). Lo anterior se logra mediante los procesos de autoevaluación y la toma posterior de decisiones basada en los resultados del estudio, para mejorar la calidad de los servicios que ofrecen los sistemas de educación.

El Modelo de Excelencia EFQM ha sido utilizado con éxito no solo en el ámbito empresarial, sino también en el educativo y puede ser una posibilidad para la realización de procesos de autoevaluación y mejora permanente; ya que evalúa desde una visión sistémica la gestión de una organización y los resultados; teniendo presente que ambos componentes están interrelacionados. Si se logra identificar aquellas áreas de mejora en los procesos, sin duda se podrán corregir y obtener mejores resultados.

3.3.3 Programa ACREDITA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

ACREDITA es un programa de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como respuesta al Decreto 861/2010 que establece en sus artículos 24 y 27 que "la renovación de la acreditación de los títulos oficiales debe ser realizada periódicamente a partir de la fecha de su verificación inicial o desde la fecha de su última acreditación". Se encarga de "la evaluación de los títulos universitarios oficiales previa a su acreditación con el objetivo de comprobar si después de su implantación se están llevando a cabo de acuerdo a sus proyectos iniciales" (http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA). Se implementa en programas

de grado, master y doctorado. Como resultado del proceso se emite un informe en términos favorables o desfavorables.

Se encuentra estrechamente vinculado con otros programas de ANECA, para lograr que se cumpla el mandato de la legislación española de regular la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, mediante diferentes etapas. La primera de ellas se realiza previo a la implantación del título, por medio del programa VERIFICA que se centra en la evaluación de su diseño. Posteriormente a la puesta en marcha del programa académico, se da seguimiento a su funcionamiento a través del programa MONITOR. La tercera etapa consiste en una evaluación cíclica que permite la renovación de la acreditación por medio de ACREDITA.

De acuerdo a ANECA El proceso de evaluación para la renovación de la acreditación tiene como principal función (http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA):

> Comprobar si los resultados del título son adecuados y permiten garantizar la adecuada continuidad de la impartición del mismo hasta la siguiente renovación de la acreditación. Estos resultados se centrarán, entre otros, en la comprobación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y en los mecanismos de valoración de la adquisición de las mismas que la universidad ha desarrollado para cada título, así como en el análisis de la evolución de los resultados del mismo.

Los objetivos generales del programa ACREDITA de acuerdo a ANECA (2015, p. 7) son:

- Asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los criterios expresados en la normativa legal vigente.

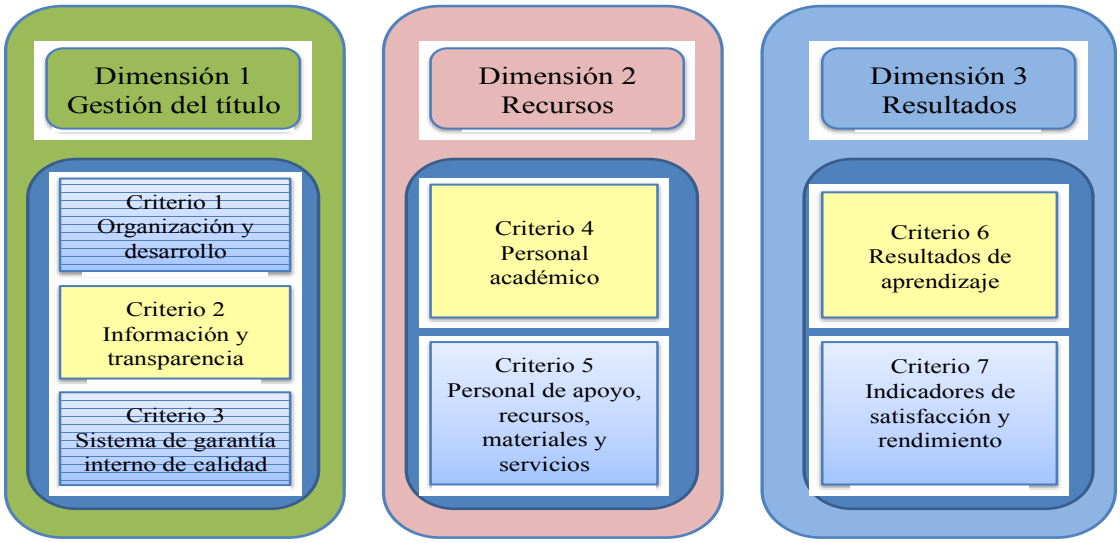
- Garantizar que el desarrollo del título se está llevando a cabo de acuerdo a la última versión de la memoria verificada, se ha realizado con recursos adecuados y apoyándose en un sistema interno de garantía de calidad que ha permitido la reflexión y mejora efectiva del título.
- Garantizar que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para analizar su desarrollo y generar las propuestas de mejora pertinentes.
- Asegurar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable, pertinente y relevante que ayude en la toma de decisiones de los diferentes usuarios y agentes de interés del sistema universitario.
- Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora para el título que apoyen los procesos internos de mejora de calidad del programa formativo y su despliegue.

El programa ACREDITA se compone de tres dimensiones básicas que a su vez se conforman por criterios y estándares, que incluyen directrices de análisis para determinar si se han logrado los planteamientos señalados. Las dimensiones se describen a continuación:

1. Gestión del título: que analiza la gestión y organización del plan de estudios, la información que ofrece a los grupos interesados y la eficacia del sistema de garantía interna de la calidad que se utilice.
2. Recursos: se evalúan la suficiencia del personal académico y de apoyo, los recursos materiales, la infraestructura, los servicios y demás acciones que apoyen la consecución de los resultados establecidos.

3. Resultados: el análisis se centra en los resultados alcanzados y su evolución a lo largo del desarrollo del programa académico. Se toman en cuenta los mecanismos establecidos para la adquisición de competencias por los estudiantes, los resultados de aprendizaje definidos en el perfil de egreso, la empleabilidad, la satisfacción de los estudiantes, entre otros.

Figura 3.4 Dimensiones y criterios del modelo de renovación de la acreditación



Fuente: ANECA (2015, p. 9)

A continuación se presenta un cuadro resumen que detalla las tres dimensiones del programa ACREDITA, los criterios que las conforman, sus estándares y las directrices de apoyo.

Tabla 3.8 Componente del programa ACREDITA

Dimensión	Criterio	Estándar	Directrices
1. Gestión del título	1. Organización y desarrollo	1. El programa formativo está actualizado y se ha implantado de acuerdo a las condiciones establecidas en la memoria verificada y/o sus posteriores modificaciones.	1.1. La implantación del plan de estudios y la organización del programa son coherentes con el perfil de competencias y objetivos del título recogidos en la memoria de verificación y/o sus posteriores modificaciones. 1.2. El perfil de egreso definido (y su despliegue en el plan de estudios) mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico o profesional. 1.3. El título cuenta con mecanismos de coordinación docente (articulación horizontal y vertical entre las diferentes materias/asignaturas) que permiten tanto una adecuada asignación de la carga de trabajo del estudiante como una adecuada planificación temporal, asegurando la adquisición de los resultados de aprendizaje. 1.4. Los criterios de admisión aplicados permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios y en su aplicación se respeta el número de plazas ofertadas en la memoria verificada. 1.5. La aplicación de las diferentes normativas académicas se realiza de manera adecuada y permite mejorar los valores de los indicadores de rendimiento académico.
	2. Organización y transparencia	2. La institución dispone de mecanismos para comunicar de manera adecuada a todos los grupos de interés las	2.1 Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre las características del programa formativo, su desarrollo y sus

		características del programa y de los procesos que garantizan su calidad.	resultados, incluyendo la relativa a los procesos de seguimiento y de acreditación. 2.2 La información necesaria para la toma de decisiones de los potenciales estudiantes interesados en el título y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional e internacional es fácilmente accesible. 2.3 Los estudiantes matriculados en el título, tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante del plan de estudios y de los resultados de aprendizaje previstos.
	3. Sistema de garantía interna de calidad (SGIC)	3. La institución dispone de un sistema de garantía interna de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua del título.	3.1 El SGIC implementado y revisado periódicamente garantiza la recogida y análisis continuo de información y de los resultados relevantes para la gestión eficaz del título, en especial de los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los grupos de interés. 3.2 El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables. 3.3 El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Recursos	4. Personal académico	4. El personal académico que imparte docencia es suficiente y adecuado, de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes.	4.1 El personal académico del título reúne el nivel de cualificación académica requerido para el título y dispone de la adecuada experiencia y calidad docente e investigadora. 4.2 El personal académico es suficiente y dispone de la dedicación adecuada para el desarrollo de sus funciones y atender a los estudiantes. 4.3 El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada. 4.4 (En su caso) La universidad ha hecho efectivos

			los compromisos incluidos en la memoria de verificación y las recomendaciones definidas en los informes de verificación, autorización, en su caso, y seguimiento del título relativo a la contratación y mejora de la cualificación docente e investigadora del profesorado.
	5. Personal de apoyo, recursos materiales y servicios	5. El personal de apoyo, los recursos materiales y los servicios puestos a disposición del desarrollo del título son los adecuados en función de la naturaleza, modalidad del título, número de estudiantes matriculados y competencias a adquirir por los mismos.	5.1 El personal de apoyo que participa en las actividades formativas es suficiente y soporta adecuadamente la actividad docente del personal académico vinculado al título. 5.2 Los recursos materiales (las aulas y su equipamiento, espacios de trabajo y estudio, laboratorios, talleres y espacios experimentales, bibliotecas, etc.) se adecuan al número de estudiantes y a las actividades formativas programadas en el título. 5.3 En el caso de los títulos impartidos con modalidad a distancia/semipresencial, las infraestructuras tecnológicas y materiales didácticos asociados a ellas permiten el desarrollo de las actividades formativas y adquirir las competencias del título. 5.4 Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad puestos a disposición de los estudiantes una vez matriculados se ajustan a las competencias y modalidad del título y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. 5.5 En el caso de que el título contemple la realización de prácticas externas, éstas se han planificado según lo previsto y son adecuadas para la adquisición de las competencias del título. 5.6 La universidad ha hecho efectivos los compromisos incluidos en la memoria de verificación y las recomendaciones definidas en

			los informes de verificación, autorización, en su caso, y seguimiento del título relativos al personal de apoyo que participa en las actividades formativas, a los recursos materiales, y a los servicios de apoyo del título.
3. Resultados	6. Resultados de aprendizaje	6. Los resultados de aprendizaje alcanzados por los titulados son coherentes con el perfil de egreso y se corresponden con el nivel del MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) del título.	6.1 Las actividades formativas, sus metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados son adecuados y se ajustan razonablemente al objetivo de la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos. 6.2 Los resultados de aprendizaje alcanzados satisfacen los objetivos del programa formativo y se adecúan a su nivel en el MECES.
	7. Indicadores de satisfacción y rendimiento	7. Los resultados de los indicadores del programa formativo son congruentes con el diseño, la gestión y los recursos puestos a disposición del título y satisfacen las demandas sociales de su entorno	7.1 La evolución de los principales datos e indicadores del título (número de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico, tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, tasa de rendimiento y tasa de éxito) es adecuada, de acuerdo con el ámbito temático y entorno en el que se inserta el título y es coherente con las características de los estudiantes de nuevo ingreso. 7.2 La satisfacción de los estudiantes, del profesorado, de los egresados y de otros grupos de interés es adecuada. 7.3 Los valores de los indicadores de inserción laboral de los egresados del título son adecuados al contexto socio-económico y profesional del título.

Fuente: elaboración propia con información recopilada en ANECA (2015)

El programa ACREDITA evalúa cada uno de los criterios y estándares, otorgando cuatro posibilidades:

- Se supera excelentemente
- Se alcanza
- Se alcanza parcialmente
- No se alcanza

Posteriormente al análisis individual de los componentes se lleva a cabo uno global que emite un resultado favorable o desfavorable. Para que sea objeto de resultado desfavorable, el programa académico debió incumplir con lo siguiente: las deficiencias detectadas en procesos anteriores que no hayan sido corregidas oportunamente y el no cumplimiento de compromisos claros en criterios como personal académico, servicios de apoyo e infraestructura. "En ningún caso puede conseguirse la acreditación si se obtiene la calificación de "no se alcanza" en alguno de los siguientes aspectos: a) personal académico, b) recursos y apoyo al estudiante y c) resultados de aprendizaje" (ANECA, 2015, p. 18).

3.3.4 Modelo de autoevaluación de posgrados de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP)

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP) es un organismo internacional no gubernamental dedicado a la cooperación académica interuniversitaria, en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, constituida el 24 de diciembre de 1964 bajo

la ley 191/1964; con personalidad jurídica y plena capacidad de obrar sin ánimo de lucro (AUIP, 2007).

La asociación ha venido realizando un esfuerzo de más de 20 años en el ámbito de la calidad de la educación en los posgrados, apoyando la creación y consolidación de una cultura de calidad, que permita a las instituciones asociadas mejorar su oferta de posgrados a nivel nacional e internacional. Para ello ha desarrollado un sistema de garantía de la calidad que incluye procesos de autoevaluación, ajuste y mejora y evaluación externa, bajo el marco de los premios de excelencia en el posgrado "Ignacio Ellacuría". La autoevaluación que proponen se basa en una guía para programas de posgrado, que se ha consolidado a lo largo de los años, con actualizaciones permanentes. La guía vigente a partir del 2014 es la sexta edición. Los propósitos y objetivos más importantes del modelo de autoevaluación son: (Abreu, Cruz y Martos, 2014, p. 15).

- Ofrecer una base conceptual que oriente los procesos de evaluación y mejora de la calidad de los programas de posgrado.
- Identificar variables del objeto de evaluación, definir indicadores con sus respectivos medios de verificación y precisar criterios básicos de evaluación.
- Proveer una guía metodológica para la evaluación y mejora de la calidad de programas de posgrado.
- Avanzar en los procesos de evaluación de la calidad y mejora de los programas de posgrado, mediante la definición, cuantificación y adopción de índices de calidad.
- Animar a las instituciones universitarias asociadas al sistema AUIP a promover procesos de reflexión, análisis, diagnóstico y mejora continua de la oferta de programas de formación superior avanzada.

- Proporcionar a los evaluadores de los programas un instrumento común que favorezca el diagnóstico y cuya aplicación estimule la mejora de la calidad del programa y de la institución.

El modelo y la guía respectiva continúan planteando los autores, está conformada por ocho variables de estudio, los elementos que conforman cada variable, los indicadores, las fuentes de verificación y los criterios que orientan la emisión de juicios de valor. Durante la evaluación se otorga una ponderación sobre 100 puntos. A continuación se describe cada una de las variables identificadas:

1. Estudiantes: analiza la calidad de los procesos de selección y admisión, que permitan contar con estudiantes con la formación y experiencia adecuados.
2. Profesores: incluye como aspecto fundamental la cualificación académica y la producción intelectual de los profesores. Asimismo el proceso de selección, la experiencia profesional, docente e investigativa, la dedicación del cuerpo docente al programa, el número de profesores y sus responsabilidades académicas dentro del posgrado.
3. Plan de formación: contempla la fundamentación filosófica y teórica, los propósitos y objetivos, los contenidos y su organización, las estrategias metodológicas previstas y las que realmente se aplican, la evaluación y los recursos del programa académico.
4. Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad: se consideran elementos indispensables dentro del posgrado, independientemente de su tipo (académico o profesionalizante) la investigación, el desarrollo y la innovación. Tomando en cuenta sus diferencias, se analiza la correspondencia entre los objetivos del

programa y la investigación que se lleva a cabo, así como el papel del desarrollo e innovación.

5. Gestión: considera los procesos de dirección y administración del programa, incluyendo la estructura organizativa, los procesos de gestión académica y financiera y los recursos requeridos para su desarrollo.
6. Entorno y pertinencia: que evalúa la forma en que la vinculación del programa con su entorno influye en la calidad académica. Se toman en cuenta elementos como la misión y objetivos de la institución, el ámbito de influencia del programa y las relaciones efectivas que el programa mantiene con otras instancias académicas, sociales, científicas, productivas y de servicios, a nivel regional, nacional e internacional.
7. Egresados e impacto: incluye el perfil previsto y logrado por el egresado, su permanencia y desempeño en el programa, al igual que su aporte efectivo al desarrollo cultural, socioeconómico, científico y tecnológico.
8. Evaluación y mejora continua: identifica como la institución y el programa realizan procesos de evaluación y mejora permanente, que le permita identificar fortalezas y debilidades; para posteriormente implementar planes de mejora, que faciliten avanzar en la calidad que se ofrece.

Para una mejor comprensión del modelo Abreu, Cruz y Martos definen los siguientes conceptos que lo conforman (p. 25-26):

- Variable: parte general, abstracta y delimitada del objeto de evaluación.
- Elemento: parte específica de una variable.
- Aspecto: parte o atributo seleccionado del elemento de una variable de evaluación.

- Indicador: existencia o ausencia del atributo del elemento y de la variable del objeto de evaluación.
- Medios de verificación del indicador: evidencias de la existencia o ausencia del atributo.
- Criterio: condición que debe cumplir el indicador o atributo, en virtud de su evidencia, como punto de partida para la emisión de juicios evaluativos.
- Parámetro: marco de referencia o estándar de medida para la emisión de juicios evaluativos, a partir de los criterios.

El modelo asigna ponderaciones distintas a cada uno de los elementos que lo conforman; existiendo variaciones entre las maestrías académicas y las profesionales; para enfatizar en cada una de ellas, aquellos componentes que de acuerdo a su naturaleza podrían ser más significativos. A continuación se presenta un cuadro resumen que detalla los distintos elementos del modelo de autoevaluación de la AUIP.

Tabla 3.9 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados de AUIP

Variables	Elementos	Aspectos	Indicadores	Medios de verificación	Criterios
1. Estudiantes **5 puntos**	• Admisión	• Procesos de admisión. • Pruebas. • Entrevistas. • Dedicación.	Existencia de: • Procesos de admisión definidos. • Pruebas. • Procesos de selección objetivos y transparentes. • Dedicación suficiente de los estudiantes al programa.	• Datos contenidos en normas y procedimientos. • Ejecución.	• Existencia. • Claridad y pertinencia. • Eficacia.
	• Perfil de ingreso	• Experiencia laboral o profesional docente e investigativa. • Rendimiento académico. • Actividades académicas, científicas y profesionales. • Motivación. • Proficiencia en un segundo idioma.	• Calidad, nivel y duración de la actividad laboral, profesional, docente e investigativa. • Rendimiento académico. • Participación en actividades académicas, científicas y profesionales. • Resultados y calidad de la actividad académica y profesional.	• Certificaciones. • Currículum vítae. • Publicaciones. • Producción intelectual.	• Duración. • Títulos. • Frecuencia. • Calidad.
2. Docentes **20 puntos**	• Formación	• Pregrado. • Postgrado. • Doctorado.	• Porcentaje de docentes con título académico superior o igual al programa.	• Certificaciones.	• Duración. • Títulos. • Nivel. • Calidad.

					• Pertinencia.
	• Experiencia	• Docente. • Investigativa. • Laboral profesional. • De gestión académico administrativa. • Participación en eventos académicos, científicos. • De participación en sociedades científicas y académicas. • Docente, investigativa y movilidad de carácter nacional e internacional.	• Porcentaje de docentes con experiencia docente, investigativa, profesional y administrativa. • Porcentaje de docentes participantes en sociedades científicas y profesionales. • Porcentaje de docentes con experiencia nacional e internacional. • Porcentaje de docentes participantes en proyectos de investigación activos. • Porcentaje de docentes participantes en actividades de consultoría a nivel nacional o internacional. • Porcentaje de docentes participantes en proyectos con el sector empresarial (aplica a posgrados profesionales).	• Certificaciones • Producción intelectual. • Publicaciones.	• Duración. • Nivel. • Calidad. • Pertinencia.
	• Dedicación al programa	• Relación profesor o tutor/estudiante. • Responsabilidades.	• Cuantificación de relación profesor o tutor/estudiante.	• Datos del plan de actividades del programa.	• Eficacia. • Pertinencia. • Suficiencia.

			• Porcentaje de dedicación a cada responsabilidad.		
	• Producción intelectual	• Publicaciones en artículos, revistas especializadas arbitradas y en libros especializados; patentes y registros. • Reconocimientos.	• Porcentaje de docentes con producción intelectual. • Calidad, pertinencia y periodicidad de producción intelectual. • Relevancia de reconocimientos sociales a la producción.	• Datos del Currículum Vítae. • Profesores.	• Existencia. • Pertinencia. • Calidad.
3. Plan de formación **25 puntos**	• Fundamentación	• Histórico-contextuales. • Filosóficos y conceptuales. • Diagnóstico de necesidades. • Misión, políticas, objetivos, perfil.	• Formulación de referentes histórico-contextual, filosófico y conceptual. • Existencia y pertinencia. • Diagnóstico de necesidades. • Formulación de misión, políticas, objetivos y perfiles.	• Datos contenidos en documentos y normas.	• Existencia. • Pertinencia. • Consistencia • Coherencia.
	• Ámbito de conocimiento	• Multi, ínter y transdisciplinariedad. • Contribución al desarrollo del conocimiento. • Orientación de la investigación. • Orientación a la innovación	• Planes y mecanismos de revisión del plan de formación. • Efectividad y periodicidad de mecanismos de revisión y ajuste del plan de formación. • Definición de líneas	• Datos del plan de formación. • Líneas de investigación. • Líneas de énfasis de la innovación del ejercicio profesional. • Relaciones entre	• Existencia. • Flexibilidad. • Consistencia • Congruencia • Pertinencia. • Efectividad. • Periodicidad.

		profesional. • Estrategias de emprendimiento (aplicadas posgrados profesionales) • Formas de abordar los problemas objeto de estudio o los campos del conocimiento. • Revisión y ajuste periódico del plan de estudios.	de investigación e innovación. • Iniciativas de emprendimiento puestas en marcha.	áreas de conocimiento del programa. • Informes de evaluación. • Uso de los resultados. • Cambios generados.	
	• Objetivos	• Relación de propósitos, objetivos y metas con la fundamentación y el diagnóstico.	• Formulación de propósitos, objetivos y metas. • Relación de propósitos, objetivos y metas con la fundamentación. • Respuesta al diagnóstico.	• Datos contenidos en documentos y plan de formación.	• Existencia. • Pertinencia. • Consistencia • Coherencia.
	• Contenidos	• Formas de organización. • Relación con la naturaleza del programa y con los propósitos y objetivos. • Actualización teórico-práctica. • Desarrollo y mejoramiento de competencias profesionales.	• Organización clara, coherente y flexible de contenidos. • Organización de contenidos según naturaleza y nivel del programa. • Relación entre contenidos y objetivos. • Actualización de contenidos. • Relación entre contenidos y	• Datos contenidos en plan de formación ejecución.	• Claridad. • Coherencia. • Precisión. • Flexibilidad. • Consistencia. • Congruencia. • Pertinencia.

			competencias profesionales.		
	• Metodología	• Estrategias pedagógicas: reflexión teórica, investigación, generación y aplicación conocimiento. • Autonomía intelectual y aprendizaje. • Tutoría y orientación.	• Metodología orientada a apropiación amplia, profunda y actualizada de conocimientos. • Énfasis metodológico. • Fomento de la autonomía intelectual. • Tutoría y orientación individualizada. • Estrategias orientadas a interdisciplinariedad, transdisciplinariedad.	• Datos contenidos en documentos y en plan de formación. • Ejecución.	• Claridad. • Flexibilidad. • Consistencia. • Pertinencia. • Coherencia.
	• Evaluación	• Evaluación del rendimiento. • Objetivos y metodología.	• Relación de estrategias de evaluación de rendimiento con naturaleza y nivel del programa. • Coherencia entre criterios de evaluación y objetivos de formación. • Mecanismos de retroalimentación del aprendizaje. • Escenarios de socialización de resultados de investigación.	• Lineamientos. • Contenidos en programas de asignaturas. • Plan de formación.	• Coherencia. • Eficacia. • Pertinencia. • Claridad.

	• Recursos	• Infraestructura física. • Dotación y equipamiento. • Campos de práctica. • Tecnologías de información. • Fuentes bibliográficas. • Financiación.	• Existencia de infraestructura física adecuada. • Existencia de equipamiento científico y de laboratorio adecuado. • Acceso a campos de práctica de alto nivel. • Tecnologías información y comunicación. • Fuentes bibliográficas. • Disponibilidad de recursos financieros.	• Datos contenidos en inventarios y registros. • Presupuestos. • Plan de desarrollo.	• Disponibilidad. • Pertinencia. • Suficiencia.
	• Ejecución del programa	• Programación (calendario, horarios). • Promoción, acreditación o validación de créditos. • Eficiencia interna.	• Existencia de formas de programación con naturaleza y nivel del programa. • Correspondencia de las etapas de formación con naturaleza y nivel del programa. • Duración promedio de la formación académica de gestión.	• Datos contenidos en normas y reglamentos. • Plan de formación. • Deserción y retención. • Informes de gestión.	• Pertinencia. • Consistencia. • Flexibilidad. • Eficiencia.
	• Titulación	• Número de graduados.	• Porcentaje de graduados. • Porcentaje de titulación en tiempo previsto.	• Datos contenidos en informes, registros. • Tiempo promedio en obtener la titulación.	• Eficiencia.

4. Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de alta calidad **15 puntos**	• Investigación científica y desarrollo tecnológico	• Grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico. • Proyectos activos. • Participación de estudiantes y profesores en proyectos y líneas. • Tesis. • Publicaciones, patentes.	• Existencia de grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico activos. • Existencia de líneas de investigación y desarrollo tecnológico con proyectos activos y financiados. • Número de estudiantes y profesores participantes de grupos y líneas. • Relación de tesis con líneas de investigación y desarrollo tecnológico. • Porcentaje de estudiantes y profesores que participan en publicaciones y patentes. • Participación de profesores y estudiantes en redes y sociedades científicas afines al programa.	• Datos contenidos en normas y reglamentos. • Plan de formación. • Ejecución. • Estadística. • Líneas. • Relaciones. • Proyectos. • Investigación en curso. • Financiación.	• Flexibilidad. • Dedicación. • Pertinencia. • Relevancia. • Suficiencia.
	• Innovación. • Desempeño profesional de alta calidad	• Innovación. • Práctica profesional.	• Existencia de campos de práctica profesional de alto nivel.	• Datos contenidos en normas y reglamentos. • Plan de	• Flexibilidad. • Dedicación. • Pertinencia. • Relevancia.

			• Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de innovación de la práctica profesional. • Porcentaje de estudiantes y profesores que participan en publicaciones, patentes e innovaciones. • Iniciativas de emprendimiento. • Vinculación con el entorno productivo y empresarial.	formación. • Ejecución. • Estadísticas. • Proyectos. • Transferencia. • Resultados. • Proyectos. • Innovación.	• Suficiencia.
5. Gestión **5 puntos**	• Organización	• Estructura organizativa. • Procesos de gestión Académica, de calidad y administrativa. • Experiencia administrativa y en dirección o coordinación general del programa.	• Existencia de instancias organizativas autónomas. • Grado de satisfacción de usuarios sobre la gestión académica, administrativa y financiera. • Existencia de procesos de gestión de la calidad. • Experiencia administrativa de responsables de programa.	• Datos contenidos • en normas. • Ejecución.	• Efectividad. • Eficiencia. • Consistencia. • Pertinencia. • Correspondencia. • Adecuación.
	• Recursos	• Infraestructura física.	• Existencia de	• Inventario y	• Existencia.

		• Recursos humanos. • Equipamiento y dotación. • Recursos financieros.	infraestructura física y equipamiento. • Infraestructura equipada y dotada. • Disponibilidad de recursos humanos adecuados. • Disponibilidad de recursos financieros.	registros. • Fuentes, presupuestos, rubros. • Ejecución. • Plan de Desarrollo.	• Eficacia. • Suficiencia. • Adecuación.
6. Entorno y pertinencia **10 puntos**	• Institucional	• Misión, objetivos y estrategias generales.	• Existencia de misión, objetivos y estrategias formuladas. • Relación entre programa con misión, objetivos y estrategias. • Relación y coherencia entre misión y objetivos del programa.	• Normas. • Reglamentos. • Documentos. • Plan de desarrollo.	• Existencia. • Eficacia. • Consistencia. • Pertinencia. • Correspondencia.
	• Geográfico – político	• Regional. • Nacional. • Internacional.	• Ámbito de influencia del programa.	• Datos. • Registros. • Documentos.	• Cobertura. • Calidad y prestigio.
	• Académico y científico.	• Programas pregrado y postgrado. • Investigación. • Publicaciones. • Asesoría y consultoría. • Convenios interinstitucionales y resultados.	• Programas pregrado relacionados con postgrado. • Programas de postgrado en el área. • Estructura investigativa. • Experiencia en investigación. • Publicaciones en el campo de	• Número de programas. • Documentos. • Estadísticas.	• Tendencias.

			conocimiento (libros, capítulos de libro, artículos en revistas con arbitraje, informes técnicos). • Ofrecimiento de asesoría y consultoría en el área del postgrado. • Convenios interinstitucionales productivos.		
	• Vinculación	• Programas similares. • Agencias gubernamentales y ONG. • Comunidades científicas. • Entorno empresarial y productivo.	• Relaciones efectivas con programas similares de otras instituciones, agencias gubernamentales y no gubernamentales, comunidades científicas, tecnológicas y culturales. • Entorno empresarial, productivo. • Relevancia del programa. • Coherencia entre programa y planes de desarrollo.	• Convenios, proyectos, programas de pregrado y postgrado. • Líneas y proyectos de investigación.	• Correspondencia. • Pertinencia. • Cantidad. • Duración. • Articulación.
7. Egresados e impacto. **15 puntos**	• Perfil	• Competencia científica, académica, profesional. • Seguimiento. • Comunicación con	• Existencia de competencias claramente definidas en el perfil. • Existencia de	• Certificación. • Publicaciones. • Registros académicos. • Registros	• Pertinencia. • Consistencia. • Nivel. • Relación.

		egresados. • Satisfacción.	procesos de seguimiento a egresados. • Existencia de comunicación continua con egresados. • Índice de satisfacción de egresados con el programa. • Índice de satisfacción de empleadores con el programa.	estadísticos. • Procesos.	
	• Desempeño	• Vinculación laboral. • Aporte al desarrollo científico, tecnológico, cultural y social. • Docencia, consultoría y cargos directivos.	• Número de egresados con vinculación laboral en campos para los que fueron preparados. • Porcentaje de participación de egresados en actividades de investigación, desarrollo e innovación. • Porcentaje de egresados en ejercicio docente, como consultores o como directivos.	• Publicaciones nacionales e internacionales. • Resultados de investigaciones. • Organización de eventos. • Participación en eventos. • Prestigio estimado. • Registro de patentes. • Desarrollo de parques tecnológicos.	• Cantidad. • Calidad.
8. Evaluación y mejora continua **5 puntos**	• Variables	• Estudiantes, profesores, plan de estudios, gestión y evaluación. • Entorno y egresados e	• Existencia de evaluaciones periódicas, válidas y confiables de todas las variables.	• Informes de evaluación. • Uso de los resultados. • Cambios	• Cantidad. • Calidad.

		impacto. • Investigación.		generados.	
	• Estrategias de mejora	• Programas de mejora y autoevaluación.	• Evidencia de la utilización de resultados en acciones de ajuste y mejora.	• Informes. • Aplicación. • Instrumentos.	• Existencia. • Pertinencia. • Eficacia. • Confiabilidad. • Validez.

Fuente: Adaptación AUIP (2014, p. 24-33)

3.3.5 Modelo de autoevaluación de posgrados del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA)

El presente modelo de autoevaluación ha sido creado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), con fines de acreditación de alta calidad y por ende de mejora continua. Surge como respuesta a la ley 30, que organiza el funcionamiento de la educación superior en el país. Al igual que la AUIP, el CNA propone una clasificación de los niveles que conforman el posgrado y establece dos categorías en los programas de maestría: de profundización o profesionalizantes y de investigación. Incluye como último nivel de formación al doctorado. La acreditación de acuerdo al CNA (2010, p. 10) se entiende como:

> Un mecanismo para la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que se acojan al sistema; por tanto no tiene carácter punitivo, es voluntaria y temporal. Se basa en parámetros previamente establecidos por el CNA con la colaboración de la comunidad académica. El cumplimiento de estos parámetros deberá conducir al mejoramiento permanente y no ser apenas un reflejo de la calidad obtenida hasta el momento. Por lo anterior, no es un mecanismo de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado y por lo tanto no lo reemplaza.

Continúa proponiendo el CNA que el proceso de acreditación de alta calidad de programas académicos para los grados y posgrados, persigue los siguientes objetivos (p. 7):

- Constituirse en un mecanismo que propicie la alta calidad de la Educación Superior y fomente la cultura del aseguramiento de la calidad.

- Convertirse en un instrumento mediante el cual el Estado de fe pública de la alta calidad de los programas de Educación Superior.
- Para cumplir con estos objetivos, el proceso de acreditación de alta calidad se basa en una sólida cultura de la evaluación, tanto interna como externa, como base de un sistema de aseguramiento de la calidad.

El modelo de autoevaluación en cuestión, parte de un concepto multidimensional e integral de calidad, conformado de los criterios de:

- Universalidad: hace referencia al propio quehacer de las instituciones de educación superior, por el carácter universal del conocimiento ya sea en el ámbito interno o externo.
- Integridad: vela por el cumplimiento de las tareas de la institución desde la óptica de la ética y los valores universales que deben inspirar a la educación superior.
- Equidad: aborda el sentido de la justicia que debe operar en la institución, dando a cada quien lo que merece; sin dar lugar a la discriminación, mediante el reconocimiento de las diferencias de toda índole.
- Idoneidad: como la capacidad que tiene la institución y sus programas de cumplir su misión y los propósitos que se plantea.
- Responsabilidad: vista como la capacidad de reconocer las consecuencias de sus acciones, mediante un análisis previo de las actividades que desarrollará.
- Coherencia: como el grado de correspondencia entre las partes de la institución y la institución vista como un todo. Incluye también la congruencia entre las acciones propias de los programas académicos con la política organizacional.

- Transparencia: disposición permanente de dar a conocer sus condiciones internas de operación y sus resultados.
- Pertinencia: capacidad de responder a las necesidades de la sociedad en general y de los grupos particulares que tienen mayor vinculación con la institución.
- Proactividad: vista como la preocupación por la transformación del entorno que la rodea.
- Eficacia: la correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos.
- Eficiencia: logro de los objetivos mediante la adecuada utilización de los recursos que posee.
- Sostenibilidad: como las acciones a lo largo del tiempo que dan continuidad al proyecto educativo de la institución.

Adicionalmente a los criterios, el modelo se conforma también por: a) factores que son las grandes áreas de desarrollo institucional claves para su actividad académica y que inciden en la calidad, articulando la misión, visión y objetivos con las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, b) características entendidas como "dimensiones de la calidad de un programa o institución, se encuentran referidas a los factores, y serán tenidas como aspectos a cuya luz se observarán y juzgarán las situaciones concretas en los diferentes componentes y etapas del proceso de acreditación" (CNA, 1996) y c) indicadores que reflejan las características y permiten evaluar su desempeño mediante valoraciones cualitativas o cuantitativas. Además de asignar pesos y calificaciones distribuidas en sus componentes, también se realizan valoraciones interpretativas por los miembros del programa y los pares evaluadores. Son 10 los factores identificados para evaluar en los posgrados tanto en maestrías como en doctorados (CNA, 2010, p. 18).

1. Cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la universidad.
2. Estudiantes.
3. Profesores.
4. Procesos académicos y lineamientos curriculares.
5. Investigación, generación de conocimiento y producción artística.
6. Articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación.
7. Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales.
8. Bienestar y ambiente institucional.
9. Graduados y análisis de impacto del programa.
10. Recursos físicos y gestión administrativa y financiera.

La ponderación del modelo se otorga sobre 100 puntos, distribuidos en sus componentes. A continuación se presenta un cuadro resumen que detalla los distintos elementos del modelo de autoevaluación del CNA de Colombia.

Tabla 3.10 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados del CNA

Factor 1: Cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la Universidad (4 puntos)	
Características	Indicadores
1. Cumplimiento con los objetivos del programa y coherencia con la Visión, Misión y Proyecto Institucional de la Universidad.	1. Claridad en los objetivos del programa. 2. Capacidad demostrada para lograr dichos objetivos. 3. Coherencia entre los objetivos del programa y la Visión, Misión y Proyecto Institucional de la Universidad.
Factor 2: Estudiantes (10 puntos)	
Características	Indicadores
1. El perfil o características al momento de su ingreso.	1. Documento que incluye la reglamentación del proceso de admisión. 2. Rigurosidad del proceso de selección de estudiantes. 3. Porcentaje de admitidos que cumplen con el nivel de dominio mínimo de una lengua extranjera establecido por el programa. 4. Estrategia para asegurar un número de estudiantes adecuado en el programa. 5. Estudiantes de tiempo completo, es decir exclusividad en su dedicación al programa (para el caso de doctorados). 6. Capacidad del programa de atraer estudiantes de otras instituciones, de otras regiones del país y de otros países.
2. Permanencia y desempeño de los estudiantes durante el postgrado.	7. Tasa de deserción de los estudiantes. 8. No. de publicaciones realizadas por los estudiantes del programa en revistas indexadas nacionales e internacionales. 9. Promedio de estudiantes que asisten a congresos y otros eventos académicos, científicos o de creación artística nacionales e internacionales. 10. Participación de los estudiantes en grupos de investigación, creación artística, redes de investigación y comunidades científicas. 11. Mecanismo de evaluación del desempeño de los estudiantes, rigurosidad y transparencia del mismo.
3. Características de los graduados del programa.	12. Documento en el que se expresa el perfil que se espera satisfaga el estudiante al culminar el programa. 13. Tiempo de duración promedio por cohorte para la obtención del grado. 14. Tiempo de duración promedio en años, por estudiante, para la obtención del grado.
Factor 3: Profesores – investigadores (15 puntos)	
Características	Indicadores
1. Perfil de los profesores.	1. Documento sobre políticas de selección, renovación y contratación de profesores. 2. Número adecuado de profesores de tiempo completo, con doctorado que desarrollan

	actividades académicas en el programa, y capacidad para dirigir tesis de grado (habilitados). 3. Número de profesores visitantes de universidades extranjeras o colombianas: cursos, seminarios, investigación o tutor tesis. 4. Número de distinciones que profesores han recibido en últimos cinco años (premios, pertenencia por invitación a academias nacionales o extranjeras, invitación como profesor visitante). 5. Porcentaje de profesores por tipo de vinculación que cumplen el nivel de dominio esperado en una lengua extranjera. 6. Dedicación de los profesores a la investigación. Distribución semestral de los programas de trabajo académico de los profesores según su dedicación a la investigación, docencia y extensión.
2. Producción científica de los profesores.	7. Número de publicaciones científicas de los profesores del programa en los últimos cinco años: • No. de artículos en revistas internacionales indexadas. • No. de artículos en revistas nacionales indexadas. • No. de libros (con ISBN) relacionados con investigación desarrollada por el programa. • No. de capítulos en libros (con ISBN) relacionados con investigación desarrollada por el programa. • Otras publicaciones. 8. Impacto de las publicaciones, medido en términos de indicadores de citas bibliográficas y cocitaciones (v.gr. ISI y Scimago/Scopus) 9. Número de patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de las investigaciones realizadas, en los últimos cinco años. 10. (Cuando sea pertinente) Número de obras musicales o artísticas sometidas a crítica. 11. Participación en Comités Editoriales.
3. Relación Estudiante/Tutor.	12. Relación Estudiante/Tutor en el programa. • No. de estudiantes por tutor (sólo profesores de TC y habilitados para dirigir tesis). 13. Flexibilidad del programa para permitir tutores externos: • No. de tutores externos (sólo pueden ser co-tutores). 14. Política sobre asignación de profesores como jurados de tesis.
4. Política sobre profesores.	15. Política de selección, renovación y contratación de profesores. 16. Existencia de políticas de relevo generacional coherentes con las líneas de investigación existentes o planeadas. 17. Formación continuada de profesores; política sobre años sabáticos y postdoctorado; número de profesores que se han acogido a estas posibilidades en los tres últimos años.

	18. Política y mecanismos de evaluación de profesores y coherencia entre remuneración y méritos académicos. 19. Apreciación de estudiantes y egresados sobre la calidad de las competencias pedagógicas del grupo de profesores del programa. 20. Política de flexibilidad que permita al programa contar con tutores externos.
Factor 4: Procesos académicos y lineamientos curriculares (12 puntos)	
Características	Indicadores
1. Formación, aprendizaje y desarrollo de investigadores: El papel de las tutorías de posgrado.	1. Documento con políticas de acompañamiento estudiantil y tutoría académica. 2. Desarrollo de competencias básicas de investigación, mediante estrategias propias de cada campo de conocimiento, tales como: • Capacidad de indagación en los estudiantes. • Capacidad de pensamiento autónomo y dominio de las técnicas de investigación pertinentes. • Capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento. • Capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación. 3. Estrategias y mecanismos de seguimiento por parte de los Tutores (Directores de Tesis o de los Trabajos de Grado) de las labores desarrolladas por los estudiantes. 4. Número de Tesis Doctorales o Trabajos de Grado premiados por fuentes externas a la universidad. 5. Apreciación de los estudiantes sobre la calidad del proceso de acompañamiento de los tutores en su proceso de formación.
2. Formación del investigador con competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes.	6. Facilidad de acceso a cursos, seminarios o conferencias en la universidad sobre diversos aspectos relacionados con cambios en la ciencia mundial y con aspectos relevantes del entorno social y económico del país o de la región, o con temas ambientales que definen necesidades de desarrollo que la sociedad confronta. 7. En los campos del conocimiento que sean pertinentes (v.gr. ingenierías y administración), relación entre el conocimiento generado por la ciencia y su aplicación en el sector productivo, incluyendo aspectos de emprendimiento y desarrollo empresarial.
3. Flexibilidad del currículo.	8. Oferta académica amplia que suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar. 9. Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras. 10. Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras.
4. Aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el	11. Práctica real de procesos periódicos de autoevaluación, conducentes a mejoras en el programa. Existencia de criterios y procedimientos claros que orienten este proceso.

mejoramiento continuo.	12. Estrategias y evidencias de seguimiento a dicha evaluación. 13. Grado de participación de profesores, estudiantes, directivos y personal técnico y administrativo en dichos procesos.
Factor 5: Investigación, generación de conocimiento y producción artística (17 puntos)	
Características	Indicadores
1. Articulación de la investigación al programa.	1. Documento con la política institucional sobre la investigación 2. Estrategias por medio de las cuales la investigación constituye la base del programa, y como ella contribuirá a formar investigadores, en el caso de los doctorados, o generar competencias investigativas en el caso de las maestrías. 3. Existencia de un o más grupos de investigación, consolidados, con publicaciones científicas o con los productos que sean relevantes en cada campo del conocimiento. 4. En las líneas de investigación y creación artística existen investigadores activos que pueden suministrar tutorías a los estudiantes en sus respectivos campos. (Número de investigadores, líneas de investigación, producción científica). 5. Políticas claras de apoyo a la investigación y estrategias que aseguren la implementación de esta (v.gr. reconocimiento de tiempo a profesores, laboratorios adecuados, financiación de proyectos, otros). 6. Número de Tesis Doctorales o Trabajos de Grado premiados por fuentes externas a la universidad. 7. Apreciación sobre las estrategias utilizadas por el programa para articular sus líneas de investigación con la formación de los estudiantes.
2. Los grupos, líneas y proyectos de investigación	8. Número de grupos de investigación y creación artística relacionados con el programa, clasificados en categoría A1, A y B en el ScientiCol de COLCIENCIAS. 9. Banco de proyectos de investigación y creación artística de cada grupo, constituida por: Número de proyectos terminados en los últimos cinco años; y número de proyectos de investigación y creación artística activos o en ejecución. 10. Número de investigadores por grupo y línea de investigación. 11. Porcentaje de recursos financieros internos o externos que el programa logró movilizar para el desarrollo del conjunto de proyectos de investigación y creación artística, en los últimos 5 años. 12. Integración de los grupos de investigación y creación artística en consorcios o redes de conocida trayectoria internacional 13. Porcentaje de profesores del programa por grupo de investigación o de creación artística y/o por redes de investigación (centros de excelencia). 14. Apreciación sobre las estrategias utilizadas por el programa para articular sus líneas de investigación a los grupos de investigación de la universidad y de otras universidades

	nacionales e internacionales.
3. Productos de la investigación y su impacto	15. Número de publicaciones indexadas, en el ScientiCol y en bases de datos internacionales. 16. Número de citas y co-citaciones (indicador de impacto en la comunidad científica.). 17. Número de patentes, productos tecnológicos, obras de arte con reconocimiento público, etc. 18. Valoración del aporte real de cada grupo de investigación creación artística que apoya el posgrado o del programa mismo. 19. Número de tesis o trabajos de grado terminados en los últimos ocho años.
Factor 6: Articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación (10 puntos)	
Características	Indicadores
1. Posibilidad de trabajo inter y transdisciplinario en el programa.	1. Posibilidad de tomar seminarios o cursos en campos complementarios a los del programa de posgrado ya sea en la propia universidad o en otras universidades, vía alianzas estratégicas. 2. Posibilidad de participar en las actividades de otros grupos de investigación relacionados con el programa de posgrado o con programas complementarios. 3. Posibilidad de trabajar con directores de tesis que sean de otras universidades y programas, que aporten perspectivas diferentes a las del cuerpo docente del programa. 4. Porcentaje de convenios activos y en funcionamiento firmados con instituciones nacionales e internacionales para el desarrollo del programa.
2. Relevancia de las líneas de investigación y de las tesis de grado para el desarrollo del país o de la región.	5. Documento en el que se exprese el aporte de cada grupo de investigación o de creación artística para el desarrollo del país o de la región. 6. Existencia de líneas de investigación o de creación artística relacionadas con problemas o temas de desarrollo de la comunidad nacional, regional o local, o con problemas del sector productivo o de otros usuarios del conocimiento. 7. Innovaciones, cambios o mejoras en el entorno (social o productivo), o innovaciones artísticas y culturales, introducidas a partir de resultados de tesis de grado de estudiantes, de proyectos de investigación realizados por el grupo, o de servicios de extensión ofrecidos por el programa. 8. Apreciación de la comunidad académica sobre la relevancia de las líneas de investigación y de sus proyectos para el país.
3. Experiencias de interacción con el entorno.	9. Investigaciones desarrolladas en el doctorado o en la maestría sobre problemas o desafíos que se enfrentan a nivel nacional, regional y local. 10. Número de temas de las tesis de grado que se han realizado sobre aspectos o problemas de interés para el desarrollo nacional, o para el desarrollo regional o local. 11. Porcentaje de contratos con actores sociales del entorno (v, gr, empresas, gremios, agencias de gobierno, ONGs, etc.) para realizar investigación o servicios de consultorías relacionados con temas de su interés.

Factor 7: Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales (15 puntos)	
Características	Indicadores
1. Internacionalización del currículo y bilingüismo.	1. Documento en los que se expresen acuerdos para otorgar doble titulación con universidades extranjeras. 2. Requisito de hacer pasantías de seis meses o más en grupos de investigación en el extranjero, en grupos de reconocida trayectoria en su respectivo campo. 3. Facilidad de homologación con programas de reconocida calidad en el extranjero y posibilidad de realizar Programas con doble titulación o programas conjuntos. 4. Oferta de seminarios y cursos de carácter internacional (temas internacionales). 5. Requisito de lengua extranjera y cursos o seminarios ofrecidos en otras lenguas.
2. Internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad internacional).	6. Porcentaje de estudiantes extranjeros en el programa y existencia en la universidad de una oficina o servicio encargado de estudiantes extranjeros, con una clara estrategia para integrar estos últimos al programa y a la ciudad. 7. Convenios de intercambio activos con universidades extranjeras. 8. Experiencias de homologación de cursos del programa en programas extranjeros. 9. Profesores visitantes extranjeros en el programa. 10. Profesores del programa como profesores visitantes en universidades extranjeras. 11. Becas o proyectos de investigación financiadas por fuentes extranjeras. 12. Apreciación de estudiantes y egresados sobre la efectividad de la divulgación de posibilidades para hacer pasantías con grupos de investigación y creación artística en el extranjero.
3. Internacionalización de la investigación y de los graduados.	13. Participación en redes internacionales de investigación. 14. Investigadores del programa que han hecho pasantías en grupos de investigación extranjeros. 15. Proyectos de investigación conjuntos con universidades o centros de investigación extranjeros. 16. Existencia de tesis de doctorado o de grado dirigidas por profesores en el extranjero. 17. Acceso a laboratorios u otras facilidades de investigación en universidades extranjeras. 18. Trascendencia de la actividad artística de los profesores del programa en el ámbito nacional (en los programas en los que esto es relevante).
Factor 8: Bienestar y ambiente institucional (4 puntos)	
Características	Indicadores
1. Actividades de bienestar.	1. Documentos con políticas institucionales orientadas al bienestar y la cultura recreativa. 2. Exigencia de vinculación de los estudiantes a una EPS y en caso de ser necesario a una ARP. 3. Existencia y efectividad de unidades médicas que prestan servicios básicos y asistencia psicológica.

	4. Existencia y efectividad de mecanismos que garanticen el bienestar de los estudiantes durante cortas estadías en el extranjero, como parte de la movilidad estudiantil y de la participación en congresos y eventos científicos (v.gr. tarjetas de asistencia médica). 5. Apoyo a la consecución de vivienda para estudiantes casados, sobre todo los extranjeros y de otras regiones del país (mínimo suministro de información). 6. Apreciación sobre la divulgación, la calidad y la efectividad de los servicios de bienestar de la universidad.
Factor 9: Graduados y análisis de impacto del programa (7 puntos)	
Características	Indicadores
1. Producción científica de los graduados	1. ¿Cuántos graduados tiene el programa? ¿Cuántos egresados tiene el programa? ¿Hace el programa seguimiento a sus graduados? ¿Cómo lo hace? ¿Dónde trabajan los graduados?. 2. Identificar ¿cuántos graduados se quedan en la propia universidad y cuántos en otras, en Colombia y en el exterior? ¿En otras organizaciones? Lo que aquí se plantea es información sobre la "estructura ocupacional". 3. Producción científica de los graduados: No. de publicaciones siguiendo la misma clasificación de publicaciones utilizada en el factor 3 (producción científica de los profesores) y en el factor 5 (productos de la investigación). 4. Producción científica de los graduados registrada en las bases de datos internacionales de revistas indexadas (ISI y SCOPUS). 5. Premios científicos y otras distinciones obtenidas por los graduados. 6. Apreciación de la efectividad de los mecanismos de seguimiento del programa de sus egresados. Análisis del impacto del programa. 7. Evaluación de los resultados científicos del programa y de su impacto, así como su utilización para retroalimentar y mejorar la calidad del programa. ¿Cuál es la producción académica de los graduados? ¿Cómo podemos valorar sus aportes al campo científico del programa?.
Factor 10: Recursos físicos y gestión administrativa y financiera (6 puntos)	
Características	Indicadores
1. Infraestructura física adecuada.	1. Capacidad, acondicionamiento y adecuada utilización de espacios físicos dedicados a la docencia (aulas, etc.) y a la investigación (laboratorios, etc.). 2. Capacidad, acondicionamiento y adecuada utilización de espacios físicos dedicados al estudio por parte de los estudiantes, tales como cubículos u oficinas para ellos. 3. Dotación suficiente de las instalaciones para el trabajo individual y colectivo de los profesores y utilización adecuada de los mismos. 4. Apreciación sobre la calidad de los espacios físicos disponibles para el programa.
2. Recursos bibliográficos, informáticos y de comunicación.	5. Documentos con criterios y políticas institucionales y del programa en materia de adquisición, actualización y capacitación para el uso de recursos informáticos y de

	comunicación; y de material bibliográfico. 6. Adecuado apoyo en términos de material bibliográfico y bases de datos para las líneas de investigación del programa. 7. Disponibilidad de recursos informáticos y estrategias orientadas a facilitar el uso de dichos recursos. Ej. Proporción entre el número de profesores y estudiantes del programa y el número de recursos informáticos, tales como computadores, programas de informática, conexiones a redes y multimedia; incluye capacitación en el uso de estas tecnologías. 8. Existencia de una plataforma tecnológica que garantice buena conectividad y acceso a bases de datos o sistemas de información a nivel mundial. 9. Apreciación de directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa.
3. Adecuado apoyo administrativo a las actividades de docencia, investigación y extensión del programa.	10. Proporción adecuada entre el número de personal administrativo y de servicio, y el número de docentes y estudiantes, considerando las exigencias del programa. 11. Percepción de la calidad del apoyo administrativo por parte de profesores y estudiantes.
4. Presupuesto del programa.	12. Existencia de una estrategia de financiación que plantee claramente la viabilidad financiera del programa, proyectando ingresos y egresos para los próximos tres a cinco años. 13. Documento con proyección, programación y ejecución del presupuesto de inversión y de funcionamiento del programa y mecanismos de control. 14. Apreciación de directivos y profesores del programa sobre lo adecuado de los recursos presupuestales de que se dispone.
5. Gestión del programa.	15. Existencia y funciones del Comité Asesor o Científico del Programa, especialmente en el caso de doctorados. Papel que desempeña. 16. Calidad de los sistemas de información para la gestión académica del programa (v.gr. sistemas de información sobre las actividades de investigación y divulgación de sus resultados).

Fuente: Adaptación CNA (2010, p. 21-35)

3.3.6 Modelo de autoevaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP)

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP) fue fundada en el 2006 por 43 instituciones centroamericanas relacionadas con la Educación Superior. Como uno de sus principales propósitos se le asignó el desarrollo de "los instrumentos y procedimientos necesarios para dar fe pública de la calidad de los programas de postgrado de instituciones de Educación Superior en Centro América" (ACAP, 2008, p. 9). Como resultado de ese mandato, surge el modelo de autoevaluación que fue elaborado con el apoyo de expertos de la región y la asesoría de organismos internacionales de evaluación y acreditación. Los objetivos que se persiguen son:

- Promover el mejoramiento continuo de la calidad y de la pertinencia de los programas de postgrado.
- Acreditar la calidad de los programas de postgrado tanto de ámbito nacional como regional.
- Obtener y mantener la acreditación y el reconocimiento, como ACAP, ante el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) y otros organismos.
- Consolidar y promover la participación de instituciones y de sectores interesados en la calidad de los estudios de postgrado.
- Contribuir permanentemente con el desarrollo centroamericano y con la integración regional.

El modelo propuesto por ACAP al igual que el de CNA tiene como fin la mejora continua y la acreditación. Se basa en elementos del enfoque sistémico del Modelo de Capacidad y Madurez CMM (Capability Maturity Model) de la Universidad de Carnegie Mellon; que aborda la evaluación de forma integral, analizando los componentes de un sistema, para arrojar conclusiones globales. ACAP (2008, p. 19) propone:

> Evaluar las categorías que comprende un programa de postgrado desde las acciones de previsión definidas en el modelo como planificación, su desarrollo o proceso y sus productos o resultados en congruencia con diferentes niveles de madurez. Este proceso será en adelante definido en la ACAP, como Modelo por Momentos de Planificación, Proceso y Resultados PPR.

Figura 3.5 Enfoque Teórico del Modelo de Autoevaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado

Fuente: ACAP (2008, P. 23)

Los componentes del modelo son: a) criterios de calidad, b) categorías, c) componentes e d) indicadores; que son analizados a fondo, dentro de un contexto específico; permitiendo emitir juicios de valor e indicar si los programas académicos se encuentran en un nivel inicial.

Figura 3.6 Enfoque Operativo del Modelo Conceptual de Evaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado

Fuente: ACAP (2008, P. 23)

Continua planteando ACAP, que los criterios de calidad son factores de decisión que deben cumplirse en situaciones concretas. El modelo se compone de los siguientes:

- Mejoramiento continuo: analiza los procesos de planificación, seguimiento, retroalimentación y actualización con que cuenta el programa.
- Pertinencia: correspondencia entre la misión, fines y principios, ejecución y resultados del programa respecto a las necesidades y requerimientos del desarrollo humano local o regional. Incluye también la responsabilidad social.
- Impacto: grado de influencia interna y externa que posee el programa. A nivel interno, se considera el cambio experimentado por los estudiantes debido al programa académico y los cambios que sufre el programa debido a la influencia de sus estudiantes y graduados. A nivel externo se toman en cuenta los aportes en el desarrollo de la sociedad en sus diferentes ámbitos.
- Coherencia: equilibro entre los elementos del programa (fundamentos, objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y la función académica y administrativa.
- Eficiencia: capacidad de lograr los propósitos y objetivos del programa con el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles.
- Equidad: capacidad del programa de ofrecer igualdad de oportunidades y de asegurar la inclusión y participación de los actores del programa.
- Idoneidad: capacidad del personal académico y de la gestión académico-administrativa para cumplir de forma adecuada y apropiada la misión y propósitos institucionales en el programa mediante la propuesta curricular, las estrategias pedagógicas, la asignación de recursos y los procesos de seguimiento y evaluación.
- Rigurosidad científica: aplicación con precisión de diversos enfoques, teorías, metodologías y procedimientos en el desempeño del programa.

- Transparencia: forma explícita, clara, oportuna y confiable de las condiciones internas que corresponden a la estructura, quehacer y resultados del programa.
- Independencia: capacidad de gestión del programa para actuar con libertad y autonomía universitaria.

Son 8 las categorías propuestas por ACAP para la evaluación (p. 25 – 26):

1. Estudiantes: analiza la calidad y la existencia de políticas y de los procesos de selección, admisión, permanencia y graduación de estudiantes, que contribuirá a mejorar las posibilidades de éxito del programa. Estrategia para asegurar la eficiencia terminal.
2. Graduados: Considera el grado de satisfacción personal y profesional, el aporte que realizan a la sociedad y la percepción de los empleadores sobre el desempeño profesional y laboral. También analiza la vinculación de los graduados con investigaciones y proyectos de extensión.
3. Profesores: Considera el papel de los docentes en la planificación, gestión y evaluación de los procesos formativos. Asimismo su calidad académica, formación y producción intelectual y como estos elementos contribuyen a la calidad del programa.
4. Procesos formativos: Incluye la planificación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación de las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje. Analiza el plan de estudios, descripción de cursos y el perfil académico profesional. Incluye la fundamentación teórica-metodológica, los objetivos, contenido, estrategias metodológicas previstas, la evaluación y los recursos que requieren.
5. Investigación e innovación: evalúa las políticas y líneas de investigación o innovación definidas y vinculadas con las necesidades de desarrollo del país y la región. Se enfoca en

los proyectos de investigación o innovación, publicaciones, propiedad intelectual e introducción de los resultados en la práctica social.

6. Gestión académica y administrativa, infraestructura y recursos de apoyo al programa: comprende las funciones de planificación, organización, dirección, liderazgo, evaluación y seguimiento académico y curricular. Adicionalmente analiza la infraestructura, recursos físicos, materiales y tecnológicos facilitar el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y extracurriculares acordes con los objetivos y las necesidades del programa.
7. Vinculación, proyección e incidencia social: revisa la vinculación del programa con la sociedad y los beneficios mutuos que esto ofrece.
8. Colaboración e intercambio académico a nivel nacional, regional e internacional: considera las redes regionales y la cooperación internacional.

La ponderación que se otorga durante la autoevaluación es distinta a la de los modelos anteriores, aunque sigue la lógica de asignar pesos distintos a las categorías que se analizan. Se asigna una calificación sobre 253 puntos y si se desarrolla la autoevaluación con fines de acreditación, la nota mínima requerida es de 189.75 puntos, que corresponde al 75% de la valoración total. A continuación se presenta un cuadro resumen que detalla los distintos elementos del modelo de autoevaluación de ACAP.

Tabla 3.11 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados de ACAP

1. Categoría: estudiantes 44 puntos	
1.1.Componente: políticas y procesos de selección y admisión. El programa posee políticas y procesos de selección, y admisión de estudiantes.	
Planificación	a. Describen leyes o reglamentos universitarios, políticas y procesos de selección y admisión de estudiantes que regulan el ingreso, permanencia y egreso en el programa y se identifican los responsables de dichos procesos. b. Definen el perfil de ingreso y salida de estudiantes del programa.
Procesos	c. Se registran los procedimientos que evidencien el cumplimiento de los requisitos de ingreso, selección y admisión por parte de estudiantes matriculados, según modalidad educativa (presencial, semi-presencial y a distancia) y competencias mínimas del desarrollo del programa. d. Definen el perfil de ingreso y salida de estudiantes del programa. e. Se realizan gestiones para lograr la igualdad de oportunidades y garantizar la diversidad en el acceso al programa. f. Se identifican acciones de revisión constante para mejorar el proceso de selección y admisión.
Resultados	g. Existe registro acerca de: • Composición de la matrícula según país de procedencia. • Matrícula de las últimas dos promociones. • Número de estudiantes activos.
1.2.Componente: disposiciones normativas y procesos para la orientación académica y la nivelación de los estudiantes. El programa cuenta con disposiciones normativas y con procesos para la orientación académica y nivelación de las competencias o requisitos que deben tener los estudiantes para ingresar al programa de postgrado.	
Planificación	a. Describen disposiciones o normativas para el desarrollo de los procesos de orientación académica y de nivelación de estudiantes e indican los responsables que coordinan dichos procesos. b. Se identifican acciones de revisión constante para mejorar los procesos de orientación académica y de nivelación.
Procesos	c. Se desarrollan acciones que aseguren un ingreso efectivo mediante una orientación académica para estudiantes (inducción, divulgación, etc.). d. Se describen los mecanismos que el programa desarrolla para la nivelación de estudiantes (cursos, seminarios, otros). e. Se identifican acciones de revisión constante para mejorar los procesos de orientación académica y de nivelación.
Resultados	f. Existen registros de • Porcentaje de estudiantes que realizan y aprueban cursos de nivelación para ingresar al programa. • Acciones de orientación con los estudiantes (informes, listados de acciones u otro).
1.3.Componente: políticas y procesos para la gestión, asignación de incentivos y de becas a estudiantes. El programa tiene políticas y procesos definidos para establecer sistemas de incentivos y la asignación de becas para estudiantes nacionales y de los ámbitos regional e internacional.	

Planificación	a. Cuentan con políticas y disposiciones normativas que regulen la gestión y asignación de incentivos, de becas para estudiantes e indican las personas responsables que coordinan dichos procesos. b. Identifican fuentes de financiamiento para la concesión de becas e incentivos. c. El programa establece los criterios para la asignación de incentivos para los estudiantes (financiamiento de investigaciones, adquisición de materiales, entre otros).
Procesos	d. Se desarrollan procedimientos para hacer efectiva la gestión y asignación de incentivos y becas. e. Se realizan gestiones nacionales, regionales e internacionales para la obtención de fondos que garanticen la asignación de los incentivos y las becas.
Resultados	f. Existen registros de: • Uso de los incentivos asignados con respecto a las metas y logros esperados por el programa. • Porcentaje de estudiantes becados con relación al total de estudiantes inscritos.
1.4. Componente: políticas, normativas, procesos reguladores para el mejoramiento académico. El programa cuenta con mecanismos de regulación que contribuyen al mejoramiento de las condiciones del proceso formativo y de eficiencia terminal.	
Planificación	a. Establecen políticas y disposiciones normativas que definan: • Procesos de mejoramiento académico y de eficiencia terminal. • Sistemas o procesos de evaluación de los trabajos finales de graduación de postgrado. b. Identifican las personas responsables de la coordinación de los procesos reguladores del mejoramiento académico y la eficiencia terminal.
Procesos	c. Se estudian las causas del rendimiento académico, la eficiencia y las medidas preventivas y correctivas.
Resultados	d. Se cuenta con programas extracurriculares y de apoyo para estudiantes (educación continua, culturales, recreativos, sociales, salud, deportivos, otros).
2. Categoría: graduados 11 puntos	
3.1 Componente: procedimientos para estudio de seguimiento de graduados. El programa posee políticas que orientan procesos para determinar la pertinencia y efectividad de la formación mediante el estudio y seguimiento de graduados.	
Planificación	a. Establecen disposiciones normativas para la definición y realización de estudios de seguimiento de graduados e identifican las personas responsables que coordinan dichos procesos. b. Identifican mecanismos para la gestión de fondos que permitan el diseño y ejecución de estudios de seguimiento de graduados.
Procesos	c. Se utilizan los sistemas de información para registrar, estudiar y dar seguimiento a los graduados para establecer el porcentaje de graduados que labora en su área de especialidad, su ubicación, sexo, grado de eficiencia, eficacia y canales de contacto. d. Se desarrollan acciones para determinar la pertinencia de la formación recibida por los graduados en relación con las demandas de la sociedad y el desarrollo humano.
Resultados	e. Existe sistema de información para establecer:

	• Estudios de seguimiento de graduados de al menos una cohorte. • Condiciones laborales de graduados, requerimientos de actualización. • Número de graduados por promoción. • Tiempo promedio para graduarse.
3.2 Componente: acciones para el desarrollo profesional de los graduados. El programa posee políticas para promover procesos de educación continua para el desarrollo profesional de graduados.	
Planificación	a. Proyectan acciones para promover la educación continua para el desarrollo profesional de personas graduadas e identifican las personas responsables que coordinan dichas actividades. b. Identifican mecanismos para la gestión de fondos que permitan el diseño y ejecución de acciones para el desarrollo profesional de los graduados.
Procesos	c. Se mantienen sistemas de comunicación permanentes con los graduados. d. Se desarrollan acciones de educación continua dirigidas a graduados. e. Se identifican acciones de revisión constante para mejorar los procesos de desarrollo profesional de graduados.
Resultados	f. Cuenta con registros de información sobre: • Actividades orientadas al desarrollo profesional y educación continúa de graduados. • Número de graduados que participan en las actividades de desarrollo profesional.
3. Categoría: profesores 28 puntos	
3.1 Componente: perfil académico- profesional del profesorado del programa. El programa posee un cuerpo docente con un perfil académico profesional coherente con la naturaleza y propósito del ámbito de formación de postgrado.	
Planificación	a. Consideran las condiciones contextuales del ámbito del programa de postgrado para determinar el perfil del cuerpo docente. b. Definen las características académicas y personales del cuerpo docente que se requiere para el desarrollo del programa.
Procesos	c. Se desarrollan acciones para la mejora continua del perfil académico – profesional del programa.
Resultados	d. Cuenta con una base de: • Candidatos elegibles para desempeñarse como docente del programa. • Acciones desarrolladas para la mejora continua del perfil académico – profesional del profesional.
3.2 Componente: políticas y procesos de selección, contratación, evaluación personal académico. El programa contribuye con el desarrollo del ámbito disciplinar y transdisciplinar mediante la producción intelectual de sus profesores y la divulgación del conocimiento.	
Planificación	a. Cuenta con políticas y disposiciones normativas que orienten la inducción, selección, contratación, evaluación y promoción del personal académico e identifican las personas responsables que coordinan dichos procesos. b. Definen criterios y procedimientos de selección, contratación y evaluación basados en el perfil académico- profesional dispuesto por el programa.
Procesos	c. Se considera para la contratación de los docentes: • Experiencia investigativa en la contratación de profesores.

	• Vínculos laborales o profesionales en los sectores económicos y sociales, público y privado. d. Se promueve: • Participación de profesores de reconocido prestigio internacional. • Permanencia del personal docente como parte del cuerpo académico del programa. e. Se identifican acciones de revisión constante para el mejoramiento del desempeño del cuerpo docente.
Resultados	f. Existe registro de: • Perfil del profesorado según grado académico, área de especialización, años de experiencia en docencia e investigación. • Evaluaciones del desempeño del docente que se realizan periódicamente por medio de los estudiantes y la dirección del programa. • Acciones de retroalimentación de los resultados de las evaluaciones del desempeño para la promoción, permanencia y actualización del profesorado.
3.3 Componente: producción intelectual y su vinculación con el programa. El programa contribuye con el desarrollo del ámbito disciplinar y transdisciplinar mediante la producción intelectual de sus profesores y la divulgación del conocimiento.	
Planificación	a. Existen disposiciones normativas para la producción intelectual del cuerpo docente del programa y se identifican las entidades responsables para la promoción de la producción intelectual.
Procesos	b. Se desarrollan mecanismos para la divulgación en el ámbito nacional, regional e internacional de la producción científica e innovadora. c. Se participa en la organización conjunta de encuentros académicos que permitan conocer la producción intelectual o innovadora de profesores del programa.
Resultados	d. Existen los registros del número de profesores que: • Han publicado artículos en revistas especializadas indexadas. • Son autores o coautores que han publicado obras de carácter científico o innovador. • Tienen producción científico-técnica relacionada con el programa de postgrado en los últimos tres (3) años. • Han participado como ponentes, conferencistas o expositores en eventos nacionales, regionales e internacionales.
4. Categoría: proceso formativo 46 puntos	
4.1 Componente: estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje. El programa desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado al logro de objetivos educativos específicos del posgrado**.**	
Planificación	a. Definen mecanismos para asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondan con el plan curricular propuesto y la modalidad de enseñanza. b. El cuerpo docente define y plantea las estrategias metodológicas didácticas y evaluativas coherentes con el plan curricular para el logro de los aprendizajes en los estudiantes.
Procesos	c. Se utilizan diversas estrategias metodológicas y didácticas orientadas a la formación disciplinar, creación artística, la innovación o la investigación coherentes con el plan curricular.

	d. Se incorporan en las estrategias metodológicas y didácticas, elementos innovadores y pertinentes para el postgrado. e. Se desarrollan estrategias para la evaluación de los aprendizajes coherentes con las estrategias metodológicas y didácticas establecidas por el programa.
Resultados	f. Existen mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para asegurar correspondencia con el plan curricular.
4.2 Componente: actualización e innovación de los procesos formativos: El programa cuenta con políticas para actualizar e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
Planificación	a. Definen políticas y mecanismos para la actualización e innovación de los procesos formativos e identifican los responsables de dichos procesos.
Procesos	b. Se desarrollan actividades de actualización e innovación, dirigidas a los docentes acerca del proceso formativo de acuerdo con las demandas y retos del área disciplinar, artística e investigativa. c. El programa cuenta con un plan de estudios actualizado.
Resultados	d. Se cuenta con documentos, memorias u otros que evidencien los principales resultados de las actividades de actualización e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a docentes.
4.3 Componente: plan de estudios. El programa de postgrado presenta un plan de estudios fundamentado en un diagnóstico situacional, los enfoques teóricos metodológicos para el abordaje del objeto disciplinar y el aporte de otras disciplinas. Asimismo existen mecanismos y acciones de transformación que realiza el programa para el seguimiento y actualización del diseño curricular.	
Planificación	a. El plan de estudios está fundamentado en términos de necesidades y demandas que plantea el desarrollo del país y las demandas regionales e internacionales relacionadas con la profesión, la oferta educativa y demanda del mercado ocupacional y las detectadas en los aspectos socio-profesional, económico y político. b. Se establece la congruencia del programa de postgrado en relación con la misión y visión de la institución educativa. c. Se conceptualiza el objeto de estudio del programa de postgrado y se describen las áreas disciplinarias que lo integran y lo fundamentan y el perfil del egresado determina las competencias de carácter profesional, académico e investigativo para lo que habilita el programa. d. En el programa se describen aspectos referidos a la organización, contenidos y estructura del plan de estudio. e. Se establece coherencia entre el número de créditos, la naturaleza de los cursos y sus contenidos
Procesos	f. Se establecen objetivos en los diferentes cursos que contribuyen al logro de las competencias determinadas en el perfil del egresado y de los objetivos generales del programa. g. Se identifican los aportes fundamentales de otras disciplinas que enriquecen el objeto de estudio del programa. h. Se desarrollan mecanismos de seguimiento para el desarrollo del plan de estudios.
Resultados	i. Existe en la programación una secuenciación de los cursos en términos de un período de tiempo: trimestre, cuatrimestre, semestre, etc. j. Los programas sintéticos contienen elementos tales como: justificación, descripción, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas y bibliografía básica actualizada. k. Los temas abordados en los programas responden a la lógica de la disciplina. l. Existe congruencia entre el título por otorgar y el diseño curricular del programa.

	m. Existen mecanismos y acciones de transformación que realiza el programa para el seguimiento y actualización del diseño curricular.
5. Categoría: investigación e innovación 58 puntos	
5.1 Componente: políticas, líneas estratégicas de investigación o innovación de alcance local, nacional, regional e internacional. El programa implementa, promociona, evalúa y da seguimiento a políticas y líneas estratégicas de investigación e innovación con el adecuado soporte y para un alcance local, nacional, regional e internacional.	
Planificación	a. Identifica a quiénes participan en la formulación y actualización de las políticas y líneas estratégicas de investigación o innovación. b. Define estrategias de estímulo para que los docentes participen en investigación e innovación. c. Identifica la existencia de unidades de investigación (grupos, laboratorios, centros, institutos y otros). d. Existe correspondencia entre el plan estratégico (misión, visión), líneas de investigación e innovación y los proyectos por desarrollar con planes de desarrollo nacional o regional. e. Existe la figura del profesor tutor (en el caso de las maestrías académicas y doctorados).
Procesos	f. Se señala la forma en que se implementan las políticas y líneas estratégicas de investigación o innovación y su alcance local, nacional, regional e internacional. g. Se evalúa y da seguimiento a las acciones previstas en los procesos de investigación e innovación. h. El profesor tutor realiza estrategias de acompañamiento para sus estudiantes. i. Se divulgan, proyectan y promocionan los resultados de las acciones de investigación e innovación.
Resultados	j. Se realizan registros sobre la respuesta a necesidades locales, nacionales, regionales e internacionales de las últimas dos promociones con: • Investigaciones. • Proyectos de investigación e innovación. k. Existe registro de: • Los temas de investigación e innovación realizados en los últimos tres (3) años en el programa. • Número de trabajos finales de graduación producidos. l. Existen estudios del programa de postgrado sobre la aplicabilidad de los trabajos finales de graduación y proyectos de investigación e innovación en el ámbito local, nacional, regional o internacional, en los últimos dos (2) años.
5.2 Componente: correspondencia entre líneas de investigación e innovación y avances de la ciencia y la tecnología. El programa tiene líneas de investigación e innovación que se ajustan a sus objetivos y a los avances de la ciencia y la tecnología en el ámbito nacional y regional.	
Planificación	a. Describen estrategias para garantizar la correspondencia entre líneas de investigación e innovación y los avances de la ciencia y la tecnología. b. Prevén mecanismos de búsqueda de fuentes de financiamiento para los proyectos de investigación innovación que guarden correspondencia con los avances de la ciencia y la tecnología en los últimos dos (2) años.
Procesos	c. Se actualizan las líneas de investigación o innovación con base en la revisión periódica del avance de la ciencia y la

	tecnología y las necesidades y requerimientos locales, nacionales y regionales. d. Se promocionan líneas de investigación e innovación coherentes con los indicadores de ciencia y tecnología local y regional. e. Se desarrollan proyectos de investigación e innovación en correspondencia con los avances de la ciencia y la tecnología local y regional.
Resultados	f. Existe evidencia de que ajustes en las líneas de investigación e innovación son realizados según los avances de la ciencia y tecnología local y regional. g. Existen registros de los trabajos de investigación e innovación de profesores y estudiantes y las líneas estratégicas de investigación e innovación establecidas en correspondencia con los avances de la ciencia y la tecnología, en los últimos tres (3) años.
5.3 Componente: mecanismos para la evaluación y divulgación de los resultados de los proyectos de investigación e innovación. El programa de postgrado cuenta con mecanismos para la divulgación de los resultados de la investigación e innovación realizada por profesores y estudiantes.	
Planificación	a. Describen los mecanismos que se utilizan para el registro y publicación de tesis, trabajos finales de graduación y proyectos de investigación e innovación y su correspondiente evaluación. b. Establecen los mecanismos para la evaluación, seguimiento y control de las investigaciones que se desarrollan en el programa de postgrado.
Procesos	c. Se registran los distintos resultados de los proyectos de investigación e innovación. d. Se seleccionan temas de investigación a partir de un procedimiento establecido. e. Se promocionan distintas vías para la divulgación de los resultados de las investigaciones e innovaciones.
Resultados	f. En la investigación e innovación, existe la participación conjunta de estudiantes y profesores en: • Publicaciones arbitradas. • Publicaciones no arbitradas. • Artículos. • Informes. • Afiches. g. Existen prácticas de difusión de los resultados de la investigación e innovación. h. Existe registro de ponencias y presentaciones de resultados de proyectos de investigación o innovación que se realizan dentro y fuera de la institución en: • Congresos. • Conferencias. • Simposios. • Foros. i. Cuentan con registro de patentes como resultado de la investigación e innovación. j. Existe transferencia de los conocimientos adquiridos en proyectos de investigación e innovación a través de una efectiva articulación entre pre-grado y postgrado.

6. Categoría: gestión académica y administrativa e infraestructura de apoyo 32 puntos	
6.1 Componente: estructura organizativa y clima organizacional. El programa cuenta con una estructura organizativa y desarrolla un clima organizacional para el logro de sus objetivos.	
Planificación	a. Describe: • La estructura organizativa del programa. • Normativas sobre el funcionamiento y los procedimientos del programa de postgrado. b. Realizan estudios sobre el clima organizacional en el programa. c. Definen mecanismos para la resolución de los conflictos en el programa.
Procesos	d. Se designan los responsables para los procesos y procedimientos académicos y administrativos del programa. e. Se realizan sondeos periódicos sobre los procesos de gestión administrativa. f. Se informa sobre la gestión del programa al personal académico y administrativo. g. Se fomenta el trabajo en equipo en el desarrollo de las actividades del programa. h. Se realizan evaluaciones del programa con la correspondiente divulgación de los resultados. i. Se evalúa periódicamente al coordinador del programa.
Resultados	j. Existe registro de las opiniones de los usuarios acerca del nivel de satisfacción en relación con las gestiones académicas, administrativas y financieras. k. Realizan evaluaciones del clima organizacional. l. Se registran las actas y se da seguimiento a los acuerdos que se toman en las sesiones de trabajo.
6.2 Componente: gestión de los recursos humanos. El programa cuenta con los recursos humanos para su gestión académica y administrativa.	
Planificación	a. Definen el recurso humano para el desarrollo académico y administrativo del programa de postgrado. b. Existen manuales, procedimientos y normativas para el cumplimiento de las funciones del recurso humano asignado al programa. c. Existen planes y programas de formación permanente para el desarrollo y potenciación del recurso humano del programa.
Procesos	d. Se realizan evaluaciones de desempeño para el personal académico y administrativo del programa. e. Se asignan las funciones y actividades para el recurso humano asignado al programa.
Resultados	f. Existen informes de labores de: • Responsables del programa. • Personal académico y administrativo. g. Existen informes periódicos de las evaluaciones de desempeño del personal del programa. h. Cuentan con informes sobre la utilización de los recursos humanos asignados al programa. i. Cuentan con criterios de selección y promoción para el recurso humano académico y administrativo.
6.3 Componente: racionalidad de los recursos financieros, físicos, materiales y tecnológicos. El programa cuenta con los recursos financieros físicos, materiales, de información y comunicación adecuados para su funcionamiento.	
Planificación	a. Estiman los recursos financieros necesarios para el funcionamiento del programa. b. Realizan la planificación presupuestaria para solicitar los recursos financieros, materiales, físicos, tecnológicos y de

	comunicación del programa. c. Identifican políticas y estrategias para obtener nuevas fuentes de financiamiento interno y externo a la universidad.
Procesos	d. Se elaboran planes para la actualización y sustitución de los recursos materiales, físicos, tecnológicos y de comunicación del programa. e. Se realizan las gestiones necesarias, para incrementar las fuentes de financiamiento interno y externo. f. Se disponen y se hace uso adecuado de la infraestructura: aulas, salas de conferencia, bibliotecas, espacios recreativos, laboratorios especializados, tecnologías de información y comunicación y otros.
Resultados	g. Posee solvencia financiera que asegure la sostenibilidad del programa. h. Se rinden cuentas de los recursos asignados y gestionados para el programa. i. Generan impacto estas acciones en el presupuesto y en el cumplimiento de los objetivos del programa. j. El presupuesto refleja las necesidades y planes del programa con miras a la sostenibilidad financiera. k. Existen inventarios de los recursos materiales.
7. Categoría: vinculación, proyección e incidencia social 16 puntos	
7.1 Componente: políticas y normativa sobre vinculación y proyección. El programa establece políticas y normativas para el desarrollo de proyectos de vinculación y proyección.	
Procesos	a. Definen políticas y normativas sobre la vinculación, proyección e incidencia social del programa.
Resultados	b. Se desarrollan acciones en congruencia con las políticas y normativas de vinculación, proyección e incidencia social del programa. c. Se evalúa la incidencia de los proyectos de vinculación desarrollados. d. Revisan y actualizan permanentemente las políticas de vinculación, proyección e incidencia social.
Resultados	e. Registran informes sobre acciones de vinculación del programa. f. Existen informes para la retroalimentación de los proyectos de vinculación a partir de los resultados de su incidencia en el desarrollo humano en el ámbito local, nacional y regional.
7.2 Componente: aporte de los resultados de las investigaciones del programa de postgrado. Los resultados de los proyectos y las investigaciones generadas por el programa aportan desarrollo científico-tecnológico, económico, social y cultural a nivel nacional, regional e internacional.	
Planificación	a. Definen las estrategias para la proyección y la divulgación del quehacer del programa de postgrado. b. Existen políticas que vinculen a los estudiantes y graduados del programa con investigaciones y proyectos de desarrollo a nivel nacional, regional e internacional. c. Se estudia el impacto logrado con la aplicación de los resultados de las investigaciones (proyectos, tecnologías) a nivel nacional, regional e internacional. d. Definen las áreas (académicas, científicas, desarrollo social, otras) en donde se aplican los resultados de las investigaciones.
Procesos	e. Se desarrollan acciones para la divulgación de los proyectos a nivel nacional, regional o internacional. f. Se gestionan proyectos interdisciplinarios.

	g. Se evalúan y dan seguimiento a los aportes que realizan desde el quehacer investigativo del postgrado.
Resultados	h. Existe una correlación entre el porcentaje de graduados y estudiantes que participan en investigaciones generadas por el programa. i. Existe congruencia entre las áreas desarrolladas de investigación con la misión y visión del programa de postgrado. j. Se cuenta con registros de los proyectos propios del programa y los que son realizados en conjunto con otras instituciones.
8. Categoría: inclusión, colaboración e intercambio académico a nivel nacional, regional e internacional. 18 puntos	
8.1 Componente: acciones de colaboración e intercambio.	
Planificación	a. Definen mecanismos que propicien la relación de vínculos con instituciones y unidades académicas a nivel local, nacional, regional e internacional. b. Utilizan estrategias que promueven la inclusión de la diversidad étnica y de género, al igual que de personas con necesidades especiales.
Procesos	c. Se ejecutaron acciones de colaboración e intercambio de profesores, investigadores y estudiantes a nivel local, nacional, regional e internacional en los últimos tres (3) años. d. Se desarrollan mecanismos para promover la inclusión de la diversidad étnica y de género, al igual que de personas con necesidades especiales en intercambios académicos.
Resultados	e. Existen convenios o acuerdos de colaboración académica a nivel local, nacional, regional e internacional. f. Los convenios o acuerdos de colaboración académica están registrados y existe un seguimiento efectivo de dichos convenios. g. Existe evidencia de inclusión de participación (estudiantes, profesores, investigadores) en proyectos de investigación e innovación. h. Existe evidencia de inclusión de la diversidad étnica, de género y de personas con necesidades especiales en proyectos de intercambio académico.
8.2 Componente: construcción de redes académicas locales, nacionales, regionales e internacionales.	
Planificación	a. El programa de postgrado participa con otras instituciones y unidades en la conformación de redes académicas. b. Existen mecanismos de capacitación y actualización del personal sobre el funcionamiento de redes. c. Gestionan cooperación local, nacional, regional, e internacional para el acceso a fondos internos y externos para la investigación o innovación.
Procesos	d. Se utiliza una adecuada organización y se involucra apropiadamente al personal docente y estudiantil para lograr la participación universitaria en las redes académicas.
Resultados	e. Existe evidencia de las estrategias para fomentar actividades de intercambio dentro de los usuarios de la(s) red(es). f. Registran actividades conjuntas de investigación y desarrollo a través de las redes conformadas. g. Evidencian colaboración por redes temáticas.
8.3 Componente: relaciones de cooperación internacional	

Planificación	a. La oficina de relaciones internacionales (cooperación externa) cuenta con mecanismos para involucrar a los programas de postgrado en relaciones de cooperación nacional, regional e internacional.
Procesos	b. Se ejecutan acciones para fomentar relaciones de cooperación y desarrollo académico en el nivel nacional, regional e internacional.
Resultados	c. Existe evidencia de los beneficios que ha recibido el programa de postgrado con estas relaciones de cooperación nacional, regional e internacional.

Fuente: Adaptación ACAP (2008, p. 41-94)

3.3.7 Modelo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México (PNPC)

El modelo que se presenta a continuación ha sido elaborado e implementado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, fundado en 1970, como un "organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, integrante del Sector Educativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, responsable de elaborar las políticas de ciencia y tecnología" http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt.

Dentro de sus múltiples actividades se encuentra la creación y gestión desde hace más de 24 años del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. "Los procesos de evaluación y seguimiento son los componentes clave de PNPC para ofrecer información a los estudiantes y a la sociedad en general sobre la pertinencia de los programas de posgrado" (CONACYT, 2015, p. 4).

Como parte de las actividades del PNPC se elaboró un método general de evaluación y seguimiento aplicable a los programas de posgrado, sin importar el área de conocimiento que aborden; desde una perspectiva integradora que permita analizar criterios e indicadores genéricos, que tratan de concluir sobre su pertinencia y calidad. El método incluye:

> Principios rectores de la enseñanza superior en México y en el mundo, entre los que destacan: La libertad académica, la articulación formación-investigación-vinculación y el respeto a la diversidad cultural. Además de estos principios, el modelo contempla la capacidad de internacionalización del posgrado así como sus impactos y resultados (p. 4).

Actualmente se encuentra vigente la sexta versión del modelo, que ha sido mejorado a lo largo de los años, recopilando las experiencia de las evaluaciones realizadas; reconociendo también la diversidad disciplinar y las nuevas formas de organización del posgrado. Lo anterior ha llevado a la reducción de las categorías y criterios, dando relevancia a la "valoración de resultados e impactos de los programas de posgrado" (p. 5). De igual forma el PNPC identifica los siguientes niveles en los posgrados: especialidades, maestrías y doctorados; diferenciando sus enfoques ya sea de investigación o profesionales, en las distintas disciplinas.

CONACYT (2015, p. 7) por medio del PNPC identifica tres categorías en los programas de posgrado:

- Consolidado. Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con instituciones nacionales y con otros sectores de la sociedad.
- En desarrollo. Programas con una prospección académica positiva, sustentada en el plan de mejora continua y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
- Reciente creación. Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC y que su creación tenga una antigüedad que no exceda de 4.5 años para programas de doctorado y hasta 2.5 años para maestría y especialidad.

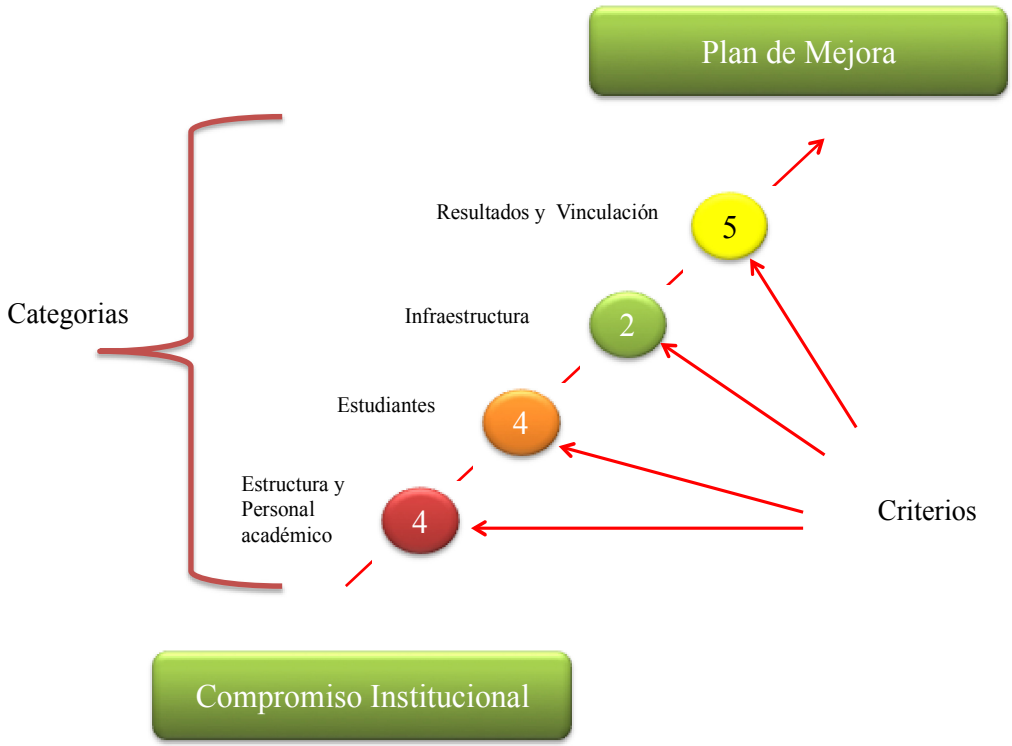
Los elementos que conforman el modelo de autoevaluación del PNPC son (p.16-17):

1. El compromiso institucional, que describe la responsabilidad de la institución con la garantía de la calidad en la formación de recursos humanos, garantiza los recursos financieros para las actividades académicas y de vinculación de los programas.

2. Las categorías que son los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer para ingresar al PNPC. Cada categoría está conformada por un conjunto mínimo de criterios que abarcan desde la planeación hasta la obtención de resultados. Los criterios están formulados de manera esencialmente cualitativa, dejando amplios grados de libertad para su adecuación a la orientación y tipo de posgrado.
3. El plan de mejora integra cambios que deben incorporarse a cada uno de a los criterios de evaluación en el PNPC; permitiendo el seguimiento de las acciones a desarrollar a corto, mediano y largo plazo. Se hace necesaria también la identificación de fortalezas y debilidades en cada categoría. Con la información anterior se debe elaborar un plan de mejora institucional, que muestre claridad en las acciones, los tiempos, los recursos y los responsables de su implementación.

El modelo de evaluación del PNPC incluye un total de 15 criterios en 4 categorías, relativos a los aspectos a evaluar, mismos que son requisitos indispensables para el desarrollo y operación de un programa de buena calidad. El Consejo Nacional de Posgrado (CNP) es el encargado de analizar los resultados de la autoevaluación, tomando en cuenta la información proporcionada por la institución y los juicios de valor emitidos por los pares evaluadores, sobre los que dictaminan el grado de cumplimiento de los criterios y por ende sobre el ingreso al PNPC.

Figura 3.7 Elementos del modelo de evaluación del PNPC



Fuente: CONACYT (2015, p. 16)

A continuación se presenta un cuadro resumen que detalla los distintos elementos del modelo de autoevaluación del PNPC, presentando las diferencias para maestrías profesionales y de investigación.

Tabla 3.12 Componentes del modelo de autoevaluación para posgrados del PNPC

Categoría 1. Estructura y personal académico del programa	
Criterios	**Indicadores**
1. Plan de estudios	1.1. Justificación del programa. El plan de estudios se sustenta en un análisis de pertinencia, tendencias del mercado laboral y el estado del arte en los campos de conocimiento que justifican la viabilidad del programa. 1.2. Objetivos. Congruencia y claridad entre los objetivos y la justificación del plan de estudios. 1.3. Perfil de ingreso. Pertinencia de los atributos (competencias, conocimientos, habilidades y valores) de los aspirantes a ingresar al programa. 1.4. Perfil de egreso. Competencias, habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes de un programa de posgrado deben reunir al concluir sus estudios. 1.5. Mapa curricular. El mapa curricular describe la organización de los contenidos en sus dimensiones de verticalidad y horizontalidad, el número de cursos y su distribución por periodo lectivo, los cursos obligatorios y optativos, trabajos de campo con relación a las necesidades formativas del programa de posgrado, los créditos o asignaturas, la seriación. 1.6. Actualización del plan de estudios. 1.7. instancias, criterios y formas de actuación para asegurar la incorporación oportuna de cambios en contenidos o estrategias didácticas según se requiera. 1.8. Opciones de graduación. Las opciones de graduación son acordes a la orientación, naturaleza y grado académico del programa. 1.9. Idioma. Los prerrequisitos y el dominio de una lengua extranjera. 1.10. Actividades complementarias del plan de estudios. Descripción de las actividades complementaria, tales como cursos, seminarios, otras.
2. Procesos de enseñanza aprendizaje	2.1 Flexibilidad curricular. Selección de trayectorias flexibles por el estudiante para su formación. 2.2 Evaluación del desempeño académico de los estudiantes. Instrumentos y procedimientos transparentes utilizados para la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.
3. Núcleo académico básico	3.1 Perfil del Núcleo Académico Básico. Integración del núcleo académico básico por profesores de tiempo completo, profesores de cátedra de tiempo completo, posdoctorantes de tiempo completo, con una formación académica y experiencia demostrable en investigación o en el trabajo profesional, evidenciada a través de una trayectoria relevante y una producción académica o profesional en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa. 3.2 Distinciones académicas. Idoneidad en la integración del núcleo académico con profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o a otros organismos académicos o profesionales (colegios, academias,

	asociaciones profesionales, etcétera) con reconocimiento local, regional, nacional e internacional según la orientación del programa. 3.3 Apertura y capacidad de interlocución. Es deseable que el núcleo académico esté constituido en una proporción aceptable por profesores que han obtenido el grado más alto en instituciones diferentes a la que ofrece el programa de posgrado. 3.4 Organización académica y programa de superación. • Estructura de la organización del personal académico academia, colegio, cuerpos académicos, etcétera) que participa en el programa y de sus formas de operación individual y colegiada. • Actividades académicas y de gestión complementarias, como participación en jurados de examen, o en comités (evaluadores, selección, de becas, etcétera). • Participación en redes académicas en apoyo a las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento. • Instancias, modalidades e instrumentos para incrementar o profundizar la formación del personal académico, o las oportunidades para la actualización continua del personal académico, o la movilidad e intercambio de profesores (periodos sabáticos, postdoctorados, profesores visitantes, cátedras, etcétera) con instituciones nacionales e internacionales, en apoyo al programa de posgrado.
4. Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC)	4.1 Congruencia entre los objetivos del plan de estudios y el perfil de egreso con las LGAC. 4.2 Participación de estudiantes y profesores en proyectos derivados de las líneas de investigación o de trabajo profesional.
Categoría 2. Estudiantes	
Criterios	**Indicadores**
5. Proceso de Admisión	5.1 El proceso de admisión (requisitos, procedimientos e instrumentos) es transparente, riguroso y asegura que los aspirantes tienen los conocimientos previos necesarios; mecanismos específicos para el tránsito de licenciatura a posgrado en la misma institución.
6. Seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes	6.1 Tutorías • Maestría y especialidad: cobertura de las tutorías o de otras formas de atención (asesorías, director de tesis) que orienten al estudiante durante toda su trayectoria escolar. 6.2 Comités Tutoriales • Doctorado: El programa deberá contar con un comité tutorial (incluido el director de tesis) para el seguimiento de su trayectoria escolar (deseable). El programa deberá contar con un sistema de seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes (tutorías o asesorías) a lo largo de su formación.
7. Movilidad de los estudiantes	7.1 Investigación • Desarrollo de la tesis con un co-director.

	• Cursos con valor curricular. • Participación en eventos académicos para la presentación de avances de investigación en congresos nacionales e internacionales. • Estancias de investigación y/o perfeccionamiento en instituciones / organismos / empresas en actividades que contribuyan al logro de los objetivos del programa y/o a la elaboración de la tesis. • Reciprocidad internacional. 7.2 Profesional • Estancias de trabajo profesional y/o perfeccionamiento en instituciones / organismos / empresas en actividades que contribuyan al logro de los objetivos del programa y/o a la elaboración de la tesis o trabajo terminal. • Reciprocidad internacional.
8. Dedicación de los estudiantes al programa	8.1 Posgrados con orientación a la investigación: La mayoría de los estudiantes tienen dedicación completa al programa y a las actividades afines a él, y cuentan con financiamiento (becas, contratos, etcétera) para concluir los estudios en el tiempo previsto en el plan de estudios. 8.2 Posgrados con orientación profesional: La mayoría de los estudiantes tienen dedicación parcial al programa y a las actividades afines a él, y cuentan con el tiempo para concluir los estudios en la duración prevista en el plan de estudios. 8.3 Estudiantes de tiempo parcial: En los dos casos anteriores, se toma en cuenta a los estudiantes de tiempo parcial en la productividad del programa.
Categoría 3. Infraestructura del programa	
9. Espacios, laboratorios, talleres y equipamiento	9.1 Espacios. Disponibilidad y funcionalidad de los espacios y equipos en la institución, con el equipamiento necesario para cursos a distancia o en línea. 9.2 Laboratorios y talleres. Disponibilidad, actualización y funcionalidad de la infraestructura de laboratorios y talleres de la institución, de acuerdo con los requerimientos del programa y las condiciones de seguridad.
10. Biblioteca y tecnologías de información y comunicación	10.1 Biblioteca y acervos. Se cuenta con una biblioteca especializada y actualizada según la naturaleza del programa. Además de contar con espacios amplios para consulta. 10.2 Redes y bases de datos. Acceso a redes nacionales e internacionales de información, bases de datos, etcétera. 10.3 Equipamiento • Disponibilidad de equipo de cómputo y del software necesario para apoyo a cursos y elaboración de tesis de los estudiantes del programa. • Existencia de otros tipos de equipamiento (tv, radio, laboratorios, etcétera) de acuerdo las necesidades del programa. • Acceso a videoconferencias y otras tecnologías de información para garantizar la interacción síncrona de estudiantes y profesores. • Los participantes del programa tienen acceso a bases electrónicas de datos y apoyo para la obtención de

	documentos especializados.
Categoría 4. Resultados y vinculación	
11. Trascendencia, cobertura y evolución del programa	11.1 Alcance y tendencia de los resultados del programa. Alcance y tendencia de los resultados del programa en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la atención de las áreas prioritarias para el desarrollo del país y su incidencia, en la creación del conocimiento y desarrollo tecnológico e innovación. 11.2 Cobertura del programa. Potencial del programa respecto a la matrícula según la naturaleza del posgrado, con base en el índice estudiante/profesor. 11.3 Pertinencia del programa. Desempeño de los egresados en una actividad laboral afín a su formación. • Inserción laboral de egresados que se desempeñan laboralmente en una actividad afín a su formación, en que han sido preparados (Investigación, sector académico, productivo, social o gubernamental). • Reconocimiento académico de los egresados en el Sistema Nacional de Investigadores (programas con orientación a la investigación). • Reconocimiento de los egresados por su productividad y contribución al trabajo profesional (programas con orientación profesional). • Contribución de los egresados al conocimiento y la práctica profesional y reconocimiento por los empleadores y la sociedad. 11.4 Satisfacción de los egresados. Valor aportado por el programa a sus egresados y reconocido por éstos (encuestas de satisfacción de los egresados).
12. Efectividad del posgrado	12.1 Eficiencia terminal y graduación. • Proporción de los estudiantes de una cohorte que concluyen en el tiempo previsto en el plan de estudios y obtienen el grado. • Eficiencia terminal, considerando el mayor número de cohortes generacionales del programa, según sea el caso.
13. Contribución al conocimiento	13.1 Investigación y desarrollo. Medida en que la investigación contribuye a la generación y aplicación del conocimiento y atiende los problemas y oportunidades de desarrollo. 13.2 Tecnología e innovación. Medida en que los resultados de investigación se transforman en aplicaciones y se transfieren a actores pertinentes para su implantación o explotación. 13.3 Dirección de tesis o trabajo terminal. Contribución de los estudiantes al conocimiento y la práctica profesional, con el apoyo de sus directores de tesis. 13.4 Publicación de los resultados de la tesis de doctorado. La tesis de doctorado debe ser un trabajo original de investigación como requisito indispensable, por lo que la tesis doctoral debe dar lugar a un artículo publicado o aceptado en revistas científicas internacionales indexadas o un producto original (libros, patentes, etcétera) según el área del conocimiento. 13.5 Participación de estudiantes y profesores en encuentros académicos. Alcance de las aportaciones del programa al

	avance del conocimiento y la práctica profesional. 13.6 Retroalimentación de la investigación y/o del trabajo profesional al programa impacto de la investigación y/o trabajo profesional en el proceso formativo de los estudiantes. 13.7 Estancias posdoctorales • Estancias posdoctorales de egresados del programa. • Número de egresados del programa que realizan estancias posdoctorales en instituciones nacionales o del extranjero. • Estancias posdoctorales de nacionales o extranjeros en la sede del programa. • Número de doctores (nacionales y extranjeros) que realizan estancias posdoctorales en el programa.
14. Vinculación	14.1 Beneficios. Acciones realizadas para proyectar los beneficios derivados del programa a empresas e instituciones privadas o públicas. 14.2 Intercambio académico. Resultados de la vinculación de estudiantes y profesores.
15. Financiamiento	15.1 Recursos aplicados a la vinculación. Recursos ordinarios destinados a acciones de vinculación y orientación de su inversión. 15.2 Ingresos extraordinarios. Generación u obtención de fondos externos por convenios o acciones de vinculación.

Fuente: Adaptación CONACYT (2015, p. 28-53)

3.3.8 Comparación de los modelos de autoevaluación

Se ha llevado a cabo un recorrido por siete modelos de autoevaluación que se utilizarán como referencia para la creación del modelo de posgrados de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Se realizó una breve descripción de cada uno, presentado sus principales características:

1. Modelo de calidad en educación Goien.
2. Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).
3. Programa ACREDITA de la Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación (ANECA).
4. Modelo de autoevaluación de posgrados de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP).
5. Modelo de autoevaluación de posgrados del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia.
6. Modelo de autoevaluación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP).
7. Modelo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de México.

A continuación se presenta una matriz que pretende compararlos e identificar sus elementos comunes y aquellos en los que se diferencian.

Tabla 3.13 Comparación de los elementos que conforman los modelos de autoevaluación

		Alcance		Fines			Ponderación		Aspectos varios		
No.	**Modelo**	**Grado**	**Posgrado**	**Acreditación**	**Mejora continua**	**Otros**	**Cualitativa**	**Cuantitativa**	**Fundamentos del modelo**	**Estructura**	**Áreas generales de evaluación**
1	**GOIEN**	✔	✔		✔		✔	N/A	Enfoque humanístico, Ciclo Deming PDCA	Módulos / objetivos / componentes	4
2	**EFQM**	✔	✔	✔	✔	Premios europeos a la calidad	✔	1000 puntos	REDER: enfoque, despliegue, evaluación, resultados	Criterios / subcriterios	9
3	**ACREDITA**		✔	✔	✔		✔	N/A	Ciclo: diseño, desarrollo, resultados	Dimensiones / criterios / estándares / directrices	3
4	**AUIP**		✔		✔	Premios calidad Ignacio Ellacuría	✔	100 puntos	Ciclo: validar, examinar, comprobar, mejorar	Variables / elementos / aspectos / indicadores / medios verificación / criterios / parámetros	8
5	**CNA**		✔	✔	✔		✔	100 puntos	Concepto de calidad y sus criterios	Factores / características / indicadores	10
6	**ACAP**		✔	✔	✔		✔	253 puntos	Modelo de capacidad y madurez CMM: Universidad Carnegie Mellon	Categorías / componentes / indicadores	8
7	**PNPC**		✔		✔	Ingreso al padrón de calidad	✔	N/A	Relación compromiso institucional, plan de mejoras	Categorías / criterios / indicadores	4

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida en los modelos de autoevaluación

Las grandes áreas de estudio de los distintos modelos de autoevaluación se presentan a continuación:

Figura 3.8 Cuadro comparativo de las áreas de evaluación de los modelos

GOIEN	EFQM	ACREDITA	AUIP	CNA	ACAP	PNPC
• Liderazgo instructivo y comparativo • Gestión participativa • Visión, misión, planificación estratégica	• Liderazgo • Planeación estratégica • Personas • Alianzas y recursos • Procesos • Resultados en los clientes • Resultados en las personas • Resultados en la sociedad • Resultados clave	• Gestión del título • Recursos • Resultados	• Estudiantes • Profesores • Plan de formación • Investigación, desarrollo, innovación • Gestión • Entorno y pertinencia • Egresados e impacto • Evaluación y mejora continua	• Cumplimiento objetivos • Estudiantes • Profesores • Procesos académicos • Investigación • Articulación con el entorno • Internacionalización • Bienestar y ambiente institucional • Graduados • Recursos físicos y gestión administrativa y financiera	• Estudiantes • Graduados • Profesores • Proceso formativo • Investigación, innovación • Gestión académica, administrativa, infraestructura y recursos de apoyo • Vinculación, proyección e incidencia social • Inclusión, colaboración e intercambio académico	• Estructura y personal académico • Estudiantes • Infraestructura

Fuente: elaboración propia a partir de información recabada en los modelos de autoevaluación

En la tabla 4.13 y la figura 4.8 se muestras las características de los modelos seleccionados y es posible identificar que la mayoría de ellos tienen como propósito la mejora continua y el logro de la acreditación. Se estructuran en áreas generales de evaluación y en el de AUIP, CNA y PNPC se realiza una clara distinción en la ponderación que se otorga a las maestrías profesionales y las de investigación, debido a las variaciones que presentan por sus enfoques. Las áreas de evaluación que se identifican con mayor frecuencia son las de profesores, estudiantes, plan de estudios, investigación e innovación. Cada uno de ellos guarda una esencia distinta, pero todos buscan la evaluación y la mejora continua de los programas académicos, dentro de las instituciones de educación superior.

Modelo propuesto: modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar

4.1 El contexto de la educación superior en Guatemala

El entorno en el que actualmente se desenvuelven las universidades a nivel mundial, como se ha venido señalando a lo largo del presente estudio, se caracteriza por un constante cambio. Esto requiere que tengan la capacidad de responder de forma ágil a las demandas planteadas por los sectores sociales, gubernamentales, culturales, entre otros. La región centroamericana de igual forma requiere de un cambio necesario e impostergable, que permita que sus instituciones de educación terciaria respondan a los requerimientos de cobertura, pertinencia y calidad, por mencionar algunos aspectos.

El sistema de educación superior de los países centroamericanos de acuerdo a Alarcón (2003, p. 103) reúne las siguientes características:

- En general las universidades estatales gozan de completa autonomía para el cumplimiento de su misión y funciones.
- En la gran mayoría de países, los ministerios de educación no tienen autoridad directa sobre las universidades estatales y su vinculación se limita a las negociaciones de los montos financieros que aportan para su funcionamiento.
- Se presenta un crecimiento acelerado en el número de universidades privadas que operan en la región, en los últimos 15 años.

Adicionalmente es importante señalar que en algunos países existe también amplia autonomía en el funcionamiento de las universidades privadas y en otros son reguladas por las universidades públicas. Aunque los datos estadísticos son escasos y poco actualizados, según Alarcón las universidades que operaban en los países de la región hasta el 2011 eran las siguientes:

Tabla 4.1Universidades públicas y privadas establecidas en la región centroamericana.

PAÍS	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
Guatemala	1	12	**13**
El Salvador	1	25	**26**
Honduras	6	14	**20**
Nicaragua	4	41	**45**
Costa Rica	5	52	**57**
Panamá	5	28	**33**
Belice	1	n.d.	**1**
Rep. Dominicana	1	9	**10**
TOTAL	**24**	**181**	**204**

Fuente: Alarcón (2011, p. 43)

Es posible observar un número importante de universidades privadas en Centroamérica, con diferentes enfoques y niveles de madurez; que oscilan desde muchos años de experiencia hasta las de muy reciente creación. Lo anterior hace necesario incluir como un aspecto prioritario el tema de la calidad y su evaluación; que permita garantizar en un primer momento estándares mínimos comunes en la educación superior que se ofrece. Tal y como fue planteado en el apartado de los sistemas de garantía de la calidad en distintas regiones, las experiencias de autoevaluación y acreditación no son ajenas a la región centroamericana. Muestra de ello, es la creación de sistemas de nacionales de acreditación en la mayoría de países, que ha permitido el establecimiento de agencias acreditadoras de diversa índole. Estos procesos son aún incipientes y

se han desarrollado a un ritmo distinto en cada país. Los organismos relacionados con la acreditación que operan en Centroamérica son:

Tabla 4.2 Organismos de acreditación en Centroamérica

País	Institución	Acreditaciones realizadas
Guatemala	No existe	
El Salvador	Comisión de Acreditación de la Calidad Académica, CdA.	13
Honduras	Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior, SHACES	0
Nicaragua	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua, CNAE.	0
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES	64
Panamá	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, CONEAUPA	0
Belice	No existe	
R. Dominicana	Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), inactiva.	5

Fuente: Adaptación de Alarcón (2011, p. 41)

Belice y Guatemala, son los únicos países de la región que no cuentan con sistemas o agencias de acreditación. Por tal motivo, las instituciones de educación superior han buscado de forma voluntaria en el contexto internacional agencias acreditadoras que certifiquen la calidad de sus programas.

4.1.1 Las instituciones de educación superior en el país

En el caso concreto de Guatemala el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS) es el ente responsable del sistema de educación superior, ya que el Ministerio de Educación no tiene injerencia sobre las universidades. El CEPS fue creado en 1966 mediante el Decreto-Ley 421 de la Constitución de la República. Inicialmente estuvo integrado por el Ministro de Educación, quien lo presidía, dos delegados de la universidad pública de Guatemala, dos delegados de las

universidades privadas y dos delegados que no ejercieran cargo en ninguna universidad, nombrados por los presidentes de los colegios profesionales. En 1983 el decreto 421 fue derogado y sustituido por el 82-87, modificando su estructura. Actualmente el Consejo está integrado por dos delegados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, dos delegados representantes de las universidades privadas y un delegado de los presidentes de colegios profesionales que no ejerzan cargo alguno en ninguna universidad (http://www.ceps.edu.gt/ceps/historia). Las funciones que por ley le han sido otorgadas al CEPS son:

- Velar porque se mantenga el nivel académico en las universidades privadas sin menoscabo de su independencia.
- Autorizar la creación de nuevas universidades.
- Acordar la aplicación de sanciones de conformidad con lo establecido por la ley.

Las universidades autorizadas por el CEPS para ejercer funciones de educación superior en el país y emitir títulos son las siguientes:

Figura 4.1 Universidades públicas y privadas de Guatemala

Universidades públicas	Universidades privadas
•San Carlos de Guatemala (USAC)	•Rafael Landívar (URL) •del Valle de Guatemala (UVG) •Mariano Gálvez (UMG) •Francisco Marroquín (UFM) •Rural de Guatemala •del Istmo •Panamericana •Mesoamericana •Galileo •San Pablo de Guatemala •InterNaciones •de Occidente •Da Vinci de Guatemala •Regional de Guatemala

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en CEPS

Tal y como lo plantea la figura 5.1 existe una sola universidad pública y el resto de la oferta se da desde las 14 universidades privadas vigentes al 2015, contabilizando un total de 15 en todo el país. Relacionando las funciones asignadas al CEPS, una de ellas es la autorización de nuevas instituciones de educación superior, en la que ha sido muy riguroso y a eso se debe que no exista un número tan elevado, comparado con el resto de países centroamericanos. No se presenta el mismo caso en la oferta de programas de grado y posgrado, ya que las universidades después de su autorización y puesta en marcha, tienen total libertad de abrir sucursales y carreras donde consideren pertinente, sin tener que solicitar autorización. Esto ha provocado una oferta excesiva, que en muchos casos no cumple con los elementos mínimos indispensables para garantizar una enseñanza de calidad. Aunado a lo anterior existe también una oferta importante de programas ofrecidos por instituciones extranjeras, que no se encuentran reguladas y que operan en el país

como empresas, haciendo referencia a vinculaciones con universidades establecidas fuera de Guatemala. Aunque el CEPS en los últimos años ha tratado de informar sobre las universidades autorizadas legalmente, esta oferta sigue existiendo y cuenta con un segmento importante de la educación superior. Las instituciones autorizadas por el CEPS, no reconocen los títulos emitidos por estas organizaciones, aunque en la práctica se han identificado casos en donde si son aceptados, para continuar estudios especialmente en el área de posgrados.

Para Duriez, Sándigo y Coca (2011) el CEPS aparte de aprobar y desaprobar la apertura de nuevas universidades privadas, se encuentra limitado en otras funciones debido a:

> La autonomía de las instituciones de educación superior y la falta de una base jurídica específica le impide desarrollar procesos de evaluación y acreditación de instituciones o programas. Sin embargo, una de sus funciones es "ejercer vigilancia" sobre las universidades privadas y sancionar según sea el caso a las instituciones que no estén cumpliendo con lo previsto en la legislación creadora de este organismo (p. 5).

4.1.1.1 Los programas de posgrado

Los posgrados como objeto de estudio en la presente investigación no escapan a la realidad planteada, incluso es posible afirmar que la situación es aún más crítica en este nivel de estudios; pues es donde más se identifica el crecimiento de la oferta tanto de instituciones nacionales como extranjeras. Debido a esta problemática ha surgido la necesidad de abordar el tema de la calidad en los programas de posgrado y de conformar espacios para su discusión y análisis, llevándose a cabo los siguientes eventos en los últimos años:

- En el 2008 el I Encuentro Interuniversitario de Estudios de Posgrado, donde por primera vez, 10 de 11 universidades guatemaltecas se reunieron para abordar y reflexionar sobre los posgrados y su impacto en el desarrollo social.
- En el 2012 se realizó el II Encuentro Interuniversitario de Estudios de Posgrado, para dar continuidad a los temas abordados en el primer encuentro.
- A raíz de los dos encuentros mencionados se instaura un espacio de diálogo permanente denominado "Foro Interuniversitario de Posgrados", con la participación activa de al menos 9 universidades del país. Este foro lleva reuniéndose por tres años consecutivos para abordar temas de interés común.
- En el 2014 se llevó a cabo y se instauró como una actividad permanente el III Encuentro Interuniversitario de Estudios de Posgrado y se toma la decisión de realizarse cada dos años.

En todos los encuentros nacionales se ha abordado el tema de calidad y de la amplia oferta de posgrados existente, así como su vertiginoso crecimiento, realizándose un esfuerzo importante de recopilación de información, que permitiera conocer las tendencias en este ámbito de la educación superior. Es así como surge el "Mapeo de los Programas de Posgrados en Guatemala".

De acuerdo a Álvarez (2014) el mapeo de la oferta académica de postgrados de las universidades se realizó partiendo de información publicada en las páginas Web y de datos solicitados a las distintas instituciones. El estudio plantea la siguiente clasificación: a) posgrados (en algunos casos denominados especializaciones o especialidades), b) maestrías y c) doctorados. Se incluyó información pública de 14 universidades legalmente establecidas en el país, pero al

momento de solicitar a cada una datos más concretos, solo 10 la proporcionaron. A continuación se presenta la comparación entre los distintos años en los que se ha llevado a cabo el mapeo:

Tabla 4.3 Comparación entre los mapeos de posgrados en Guatemala

Programas	Total 2008	Total 2012	Total 2014
Postgrados	42	61	64
Maestrías	158	237	411
Doctorados	11	19	42
Total	**211**	**317**	**517**

Fuente: Álvarez (2014, p. 8)

Tal y como muestra la tabla 29, del año 2008 al 2014 la oferta se ha incrementado en más del doble de programas que se ofrecen, alcanzando un crecimiento del 145%. Se observa que son las maestrías donde más han proliferado las opciones disponibles. No ocurre el mismo fenómeno en cuanto al número de estudiantes, ya que en el mapeo de 2008 se contabilizaron 14,128 estudiantes según Morales (2008) y en los datos que Álvarez presenta se observa un número casi idéntico de 14,110. Esto ha llevado a que los interesados se distribuyan entre más opciones con diferentes enfoques, estructuras, recursos y metodologías que pueden influir en el tipo de formación y la calidad que se ofrece.

4.1.2 El sistema nacional de garantía de la calidad

Tal y como se mencionó en la tabla 5.2, Guatemala no cuenta con un sistema de gestión de calidad ni con agencias de acreditación a nivel nacional; siendo de los pocos países que aún no llevan a cabo procesos de autoevaluación y acreditación por algún tipo de mandato o de forma voluntaria por medio de organizaciones guatemaltecas. Esta situación es alarmante ante los datos de crecimiento de los programas académicos presentados, que se ofrecen sin ningún tipo de regulación, más que los mecanismos internos establecidos por las propias universidades; que en

algunos casos pueden ser insuficientes o nulos. Plantean también Duriez, Sándigo y Coca que de acuerdo con la Constitución Política y la Ley de Universidades Privadas, la entidad que se encarga de la regulación de la educación superior privada es el CEPS, como se ha venido señalando, pero no lleva a cabo procesos de evaluación y acreditación. "En el caso de la USAC, el CEPS no tiene jurisdicción sobre ella, aunque es parte de su directiva, solamente el Congreso de la República es el ente facultado para solicitar cuenta de sus acciones" (p. 15).

Debido a lo anterior se han realizado múltiples esfuerzos por crear un sistema nacional de acreditación que no han alcanzado su objetivo, ya que existe resistencia por algunas instituciones y sectores en el país, que ven amenazada la autonomía universitaria con este tipo de propuestas. Estos temores son infundados, ya que los procesos de autoevaluación y acreditación son en la mayoría de países voluntarios y lo que buscan es mejorar el sistema de educación superior, sin tener carácter punitivo. Para Duriez, Sándigo y Coca (2011) citando a Alarcón:

> En los últimos 12 años, ha habido al menos 4 intentos por crear un Sistema Guatemalteco de Evaluación y Acreditación de la calidad. Los primeros 3 intentos fueron iniciativa del CEPS, planteándose en su agenda, el establecimiento de una Agencia Nacional de Acreditación. El primer intento fue alrededor de 1998, cuando algunos otros países de la región iniciaron el mismo proceso, y a la fecha estos otros países vecinos ya tienen agencias consolidadas. Para el año 2001 se realizó el segundo intento y el tercer intento entre el 2006 y 2007. La cuarta y última iniciativa conocida para crear una agencia nacional de acreditación de la educación superior se llevó a cabo en el 2010 y 2011; pero tampoco logró consolidarse.

Algunas de las universidades legalmente establecidas en el país, comprometidas con la mejora de la calidad, ante la ausencia de agencias acreditadoras nacionales, han realizado de forma voluntaria procesos de autoevaluación y acreditación con organismos regionales (ACAAI, ACAP, ACESAR, etc.) y fuera de la región (principalmente con agencias disciplinares mexicanas) para garantizar su oferta de formación y rendir cuentas ante la sociedad. Estos esfuerzos se han enfocado mayoritariamente en programas de grado. Algunas otras instituciones de educación superior continúan sin apoyar este tipo de procesos.

> A la fecha en Guatemala no se ha observado en el ámbito educativo ni social, una conciencia sobre la importancia de la acreditación de las carreras universitarias, hay que destacar, que las universidades que han buscado la acreditación, han publicado en los periódicos, páginas completas sobre la obtención de la acreditación en su universidad, sin embargo, muy pocos grupos en la comunidad, están conscientes y claros de la utilidad y necesidad de la acreditación (Duriez, Sándigo y Coca, 2011, p. 16, citando a Alarcón).

4.2 La universidad Rafael Landívar

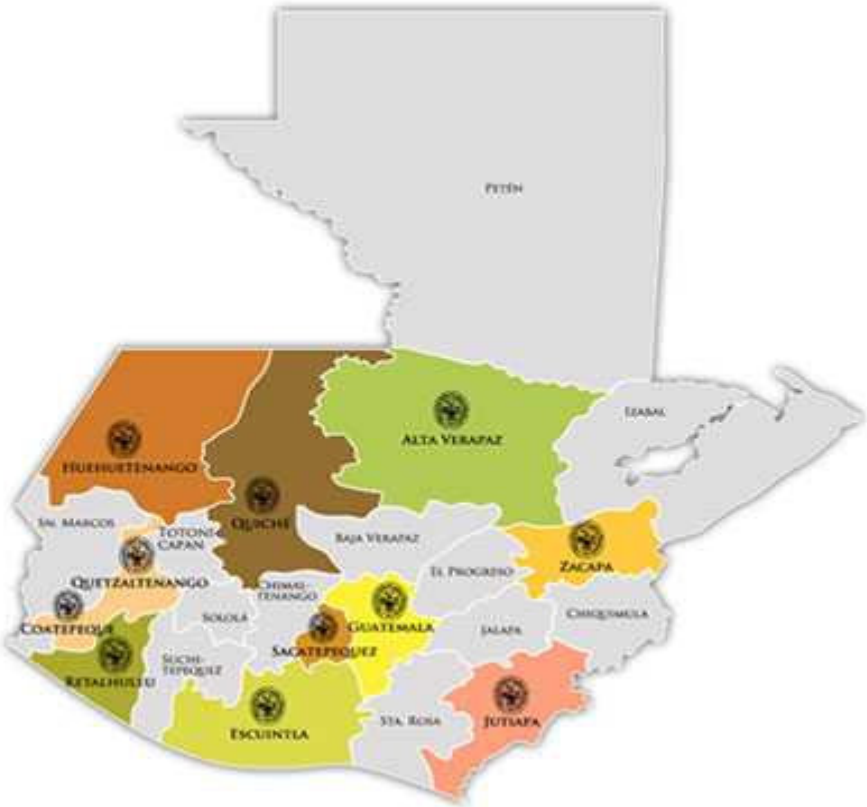
4.2.1 Antecedentes

La Universidad Rafael Landívar (URL) es una institución privada, no lucrativa, de educación superior, de inspiración cristiana, fundada el 18 de octubre de 1961 por la Compañía de Jesús y un grupo de ciudadanos guatemaltecos identificados con el proyecto educativo jesuita. Inicia su actividad académica con tres unidades: a) la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, b) la Facultad de Ciencias Económicas y c) la Facultad de Humanidades. En la actualidad cuenta con 9 facultades y está conformada por un sistema de campus y sedes. “Desde el Campus Central

se dirige e irradia su proyecto educativo. Los otros Campus y Sedes Regionales constituyen el espacio geográfico estratégico que la Universidad utiliza para construir y consolidar dicho proyecto en el país" (www.url.edu.gt).

1. Campus Central.
2. Campus de Quetzaltenango.
3. Campus San Pedro Claver, S.J. de la Verapaz.
4. Campus San Roque González, S.J. de Huehuetenango.
5. Campus San Luis Gonzaga, S.J. de Zacapa.
6. Campus P. César Augusto Jerez García, S.J. de Quiché.
7. Sede de la Antigua.
8. Sede de Escuintla.
9. Sede de Jutiapa.
10. Sede de Retalhuleu.
11. Sede de Coatepeque.

Figura 4.2 Distribución geográfica de los campus y sedes de la URL



Fuente: Dirección del Sistema Universitario (www.url.edu.gt)

Desde el momento de su fundación la URL se ha caracterizado por ser una institución que busca desempeñar sus actividades con excelencia por medio de la formación de profesionales del más alto nivel, capaces de incidir positivamente en el desarrollo del país. Para ello ha desarrollado diferentes planes estratégicos, encontrándose vigente el 2016 – 2020, donde renueva su misión, visión y valores de la siguiente forma (Plan Estratégico URL 2016 – 2020, p. 3-6).

Misión

"La Universidad Rafael Landívar es una institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa, de inspiración cristiana, visión católica y de tradición jesuítica. La Universidad en su búsqueda de la verdad por medio de sus funciones de investigación, docencia y

proyección social, se compromete a contribuir al desarrollo integral y sostenible, transformando la persona y la sociedad hacia dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres."

Visión

"En el 2020 la Universidad Rafael Landívar se destaca por ser el mejor sistema universitario de la región, caracterizado por ser una comunidad académica con una identidad distintiva, motivada, comprometida y servicial. También es reconocida por formar profesionales competentes, conscientes, compasivos y comprometidos. Al mismo tiempo, identificada por desarrollar investigación pertinente que incrementa el patrimonio intelectual y cultural que aporta soluciones a los desafíos del país y de la región. Además valorada por realizar incidencia y proyección social sustentada en la fe, la justicia y la opción preferencial por los pobres, mediante una eficaz, eficiente y articulada gestión estratégica, administrativa y académica".

Los valores que promueve la Universidad Rafael Landívar y que constituyen la identidad landivariana son: dignidad, libertad, responsabilidad y servicio (Gallo, 2012). De igual forma se presentan algunos datos relevantes (Dirección de Planificación de URL, 2015):

- Cuenta con una oferta académica de 47 programas de grado y 37 de posgrado. Para un total de 84 carreras que se ofrecen en los distintos campus y sedes distribuidos en el país.
- Su planta docente está conformada por aproximadamente 2,600 profesionales y su planta administrativa por 1,200 colaboradores.
- El número de estudiantes se distribuye de la siguiente forma

Tabla 4.4 Estudiantes de la Universidad Rafael Landívar

	Campus Central	Campus y Sedes Regionales	Total
Grado	9,895	16,318	**26,213**
Posgrado	945	152	**1,097**
Total	**10,840**	**16,470**	**27,313**

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos en Dirección de Planificación de URL (2015)

4.2.2 La garantía de la calidad dentro de la Universidad Rafael Landívar

En ausencia de sistemas nacionales de garantía de calidad y de acreditación y para ser coherente con el cumplimiento de su misión y visión, en el contexto de la elaboración de su Plan Estratégico 2006 – 2010, la Universidad consideró dentro de sus ejes prioritarios "La docencia y acreditación nacional e internacional", con el siguiente objetivo estratégico: "Lograr el reconocimiento público del proceso integral de aprendizaje por medio de la acreditación académica nacional e internacional"; buscando con ello la creación de un sistema de mejoramiento permanente de la calidad, utilizando como herramienta principal a los procesos de evaluación y acreditación de sus programas académicos; con el propósito de ofrecer educación del más alto nivel (Plan Estratégico 2006 -2010, p. 9).

Es por ello que en el año 2005 se crea el Departamento de Evaluación de Programas Académicos (DEPA), como parte de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA), dentro de la Vicerrectoría Académica (VRAC). El principal objetivo desde sus inicios ha sido acompañar los procesos de autoevaluación y acreditación, por medio de la asesoría técnica continua a cada programa o unidad de la universidad, con miras a la identificación permanente de fortalezas y debilidades, que desemboquen en planes de mejoramiento y en la implementación de una cultura de evaluación permanente.

Dentro de las actividades a resaltar en los orígenes de la evaluación y acreditación en la Universidad está la realización de la Jornada Landivariana de la Calidad en el año 2006; actividad que marcó el comienzo de los procesos de evaluación, por medio de la exposición de especialistas en diversas disciplinas, que compartieron los principales avances y obstáculos que tuvieron que enfrentar en el desarrollo de las acreditaciones en sus países de procedencia. En dicha jornada se llevó a cabo la firma del compromiso institucional con la calidad por parte de todos los decanos de las diversas facultades y las principales autoridades de la Universidad.

Con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), fue posible el desarrollo de un programa de capacitación para los colaboradores del Departamento de Evaluación de Programas Académicos, que culminó con la elaboración del "Manual de Autoevaluación de Carreras de pregrado de la Universidad Rafael Landívar" y el establecimiento del concepto de calidad para la Universidad. El manual de autoevaluación fue el primer instrumento utilizado dentro de la institución para el desarrollo de los procesos iniciales de autoevaluación, los que se desarrollaron como pruebas piloto en los programas académicos de Administración de Empresas, Ingeniería Industrial y Arquitectura; lográndose con ello iniciar la implementación del sistema de evaluación y gestión de calidad de la URL.

Debido a las diversas interpretaciones de la calidad y su importancia en los procesos de evaluación, la URL elaboró su propio concepto de "calidad", como "la coherencia global, dinámica y eficaz de un programa académico con nuestra Misión, Identidad y Proyecto Educativo" (Alvarado, 2006). Los criterios a tomar en cuenta para medir, evaluar y fortalecer dicha coherencia son:

- La formación integral como finalidad que enmarca cualquier programa académico landivariano; es decir, la búsqueda de excelencia académica, excelencia en valores y excelencia en servicio.
- La pertinencia social del programa en el marco de la "Fe y Justicia".
- La cohesión de los diversos ejes que conforman el currículum y las áreas que lo constituyen: formación en valores e integración cultural, formación básica, ciencias auxiliares y especialización; así como la actualidad y razonable flexibilidad del mismo.
- Que esté centrado en torno al aprendizaje, es decir en la adquisición de competencias: habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.
- Los adecuados soportes virtuales, bibliográficos, informáticos y tecnológicos.
- Un cuerpo docente competente, motivado y comprometido con el mismo, tomando en cuenta su diverso tipo de vinculación e identificación con la Universidad (académicos, catedráticos de dedicación completa y catedráticos horario).
- Un cuerpo docente actualizado en los avances teóricos y prácticos de su área disciplinar; y formado en metodologías contemporáneas de la docencia universitaria.
- Tanto estudiantes como docentes participan de una manera ordenada y diversa según sus objetivos, atribuciones y capacidades, en la Agenda Institucional y Facultativa de Investigación.

Después de las primeras experiencias de autoevaluación se consideró importante el desarrollo de un proyecto general para el cumplimiento de los objetivos enmarcados en el Plan Estratégico 2006 – 2010 que planteaban que al finalizar el quinquenio se debía contar con el 50% de los programas académicos desarrollando experiencias de autoevaluación y el 20% de los

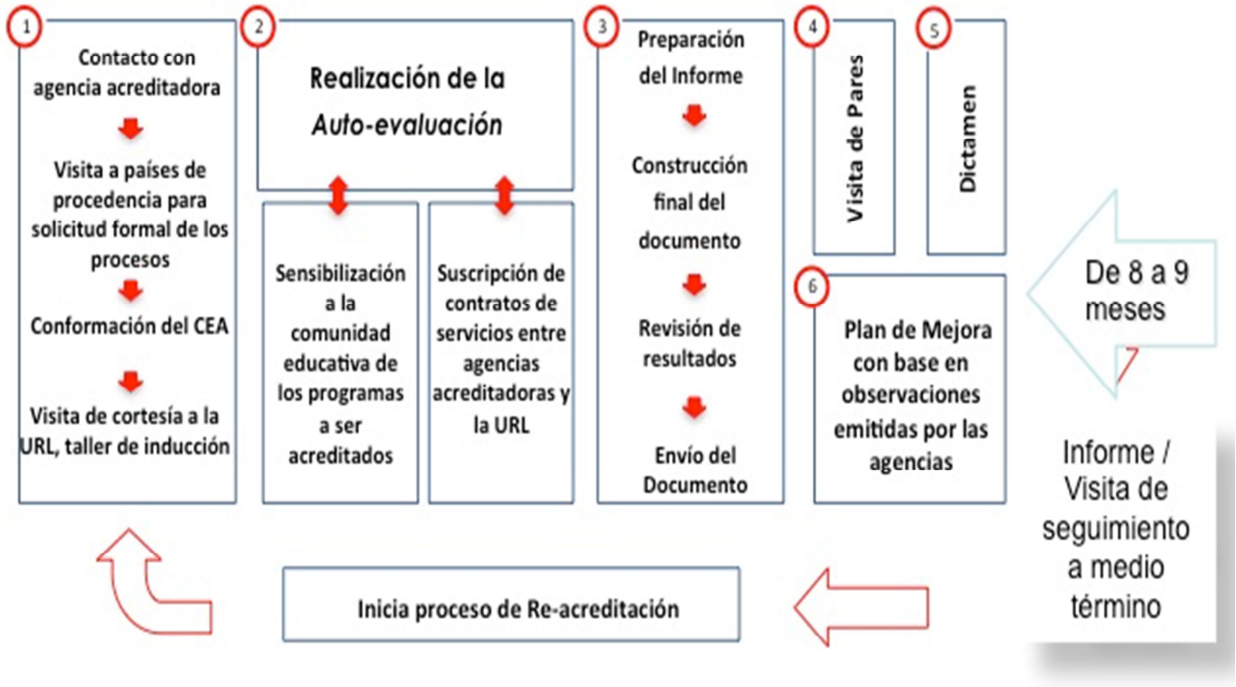
programas académicos acreditados. Dicho proyecto abarcaba de manera progresiva el ingreso de 26 carreras que habían sido elegidas en una primera etapa, para participar en la dinámica de la autoevaluación y mejoramiento permanente. El proyecto de autoevaluación de los programas de la URL ha pretendido ser desde sus inicios un espacio de reflexión conjunta de los distintos actores de la comunidad universitaria, que brinde retroalimentación a las unidades académicas sobre su desempeño y el logro de los objetivos educativos planteados por las carreras; señalando el rumbo de las acciones correctivas que se necesiten emprender para reducir la brecha entre los resultados que obtienen y los que se esperarían conseguir. Los objetivos específicos fueron:

- Establecer un sistema de evaluación permanente de los programas académicos.
- Concientizar a los actores educativos de los programas académicos, de la importancia de la mejora continua.
- Contar con planes de mejora para todas las carreras, como resultado de los procesos de autoevaluación y acreditación.

Como parte de dicho proyecto, en el año 2007 la URL decide institucionalmente no seguir utilizando el manual de autoevaluación de carrereas y continuar los procesos con agencias acreditadoras disciplinares e internacionales; para ello se utilizaron los manuales e instrumentos propios de las acreditadoras. La elección de las agencias acreditadoras no fue tarea fácil. Inicialmente se acudió a organizaciones norteamericanas pero fue posible identificar que los contextos educativos eran diferentes y por tal motivo no era factible acoplar sus requerimientos a la realidad educativa guatemalteca. Por tal motivo se acudió a la Red de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL) y en específico con la Universidad Iberoamericana Santa Fe de México y a través de ella se logró el acercamiento con nueve agencias acreditadoras mexicanas, con las que se ha mantenido desde entonces una relación continua de trabajo.

Para hacer más eficiente el logro de los objetivos de acreditación, la Vicerrectoría Académica por medio de la Dirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Evaluación de programas académicos estableció una serie de pasos que han servido para la realización de todas las etapas que suponen los procesos de acreditación; propiciando a su vez la adecuada recopilación de información y la elaboración de un diagnóstico pertinente que refleje el estado real de cada una de las carreras. Los pasos que se llevan a cabo son:

Figura 4.3 Proceso de autoevaluación y acreditación en la URL



Fuente: Cardona (2015), Departamento de Mejora Continua de la URL

El cumplimiento de los pasos identificados en la figura 5.3 han garantizado el logro de los objetivos de una manera eficaz, eficiente, coherente y ordenada; dando claridad a los actores educativos que se han involucrado.

En cuanto a los logros alcanzados desde el inicio de los procesos hasta la fecha, los resultados se pueden clasificar como satisfactorios ya que ha sido posible superar las metas establecidas en el Plan Estratégico 2006 – 2010; obteniéndose los siguientes resultados:

- 18 programas de pregrado acreditados en Campus Central.
- 12 programas de pregrado reacreditados en Campus Central.
- Un promedio del 82% de la población de estudiantes del Campus Central estudian en programas acreditados.
- Desarrollo e implementación de 16 planes de mejora en los programas acreditados, con monitoreo permanente de parte de las agencias acreditadoras; incluyendo en ellos acciones correctivas en todos los aspectos evaluados que incluyen elementos propios de la disciplina y otros relacionados con la institución en general.
- Incremento en la planta docente compuesta por docentes de dedicación de tiempo completo y docentes de dedicación de medio tiempo.
- Incremento en la oferta de cursos de actualización psicopedagógica, así como mayor participación de los docentes.
- Inversión en la bibliografía básica disponible en la biblioteca landivariana, priorizando las adquisiciones necesarias para aquellos programas acreditados y/o en vías de acreditación.
- Desarrollo de infraestructura, específicamente en nuevos laboratorios y readecuación de los existentes.
- Revisión y actualización permanente de los programas de estudio.

Para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y acreditación, los organismos acreditadores han realizado una exhaustiva labor de análisis y diagnóstico; evaluando para ello variables, categorías e indicadores que conforman el quehacer de un programa académico. Los

principales aspectos en los que se han enfocado y la documentación presentada se resumen a continuación:

Tabla 4.5 Elementos analizados en los procesos de autoevaluación y acreditación en la URL

Variables	Aspectos y documentos evaluados
Contexto institucional	1. Pertinencia 2. Estructura organizacional 3. Planeación estratégica 4. Reconocimiento oficial 5. Reseña histórica de la URL 6. Memoria de labores 7. Normatividad administrativa 8. Normatividad académica 9. Manuales de procedimientos académicos 10. Manuales de procedimientos administrativos 11. Manuales de organización y funciones
Administración	1. Gestión financiera 2. Gestión del talento humano 3. Gestión administrativa 4. Sistemas de información y comunicación
Infraestructura	1. Aulas 2. Laboratorios 3. Biblioteca 4. Mobiliario y equipo 5. Cubículos para profesores 6. Otros espacios
Personal académico	1. Políticas del personal 2. Inducción 3. Actividades de los profesores 4. Evaluación 5. Incentivos y reconocimientos 6. Formación y actualización 7. Movilidad 8. Planta docente
Plan de estudios	1. Programas académicos 2. Malla curricular 3. Perfil de ingreso 4. Perfil de egreso 5. Contenidos mínimos
Estudiantes	1. Perfil de ingreso y egreso 2. Admisión 3. Opciones de titulación 4. Tutorías

Actividades extracurriculares	1. Actividades deportivas 2. Actividades artísticas 3. Actividades culturales
Proceso enseñanza aprendizaje	1. Modelo educativo 2. Métodos de Enseñanza 3. TIC's 4. Evaluación del aprendizaje 5. Tutorías y orientación académica 6. Métodos y técnicas de investigación 7. Prácticas profesionales 8. Cumplimiento de los programas de asignatura 9. Programas remediales
Investigación y difusión	1. Políticas institucionales 2. Institutos de investigación 3. Investigadores 4. Investigaciones y publicaciones
Vinculación y educación continua	1. Políticas de vinculación e intercambios 2. Vinculación con instituciones académicas 3. Vinculación con el sector empresarial 4. Vinculación con el sector social 5. Vinculación con egresados 6. Educación continua
Resultados e impacto	1. Resultados e índices académicos

Fuente: elaboración propia a partir de información del DEPA

Es importante mencionar que los esfuerzos de autoevaluación y acreditación se han encaminado a las carreras de grado, sin incluir hasta el momento los niveles técnicos y los posgrados, que se convierten ahora en una prioridad por la problemática planteada en el país; identificándose como limitante en el proceso de la Universidad Rafael Landívar.

Por último es necesario señalar todos aquellos beneficios que han venido consolidando a lo largo de los años dentro de la institución:

- Ha sido posible fomentar una cultura de participación y compromiso institucional con el mejoramiento continuo de la calidad académica.

- Se ha logrado incorporar de manera permanente mecanismos de autorregulación.
- La mayoría de decisiones y acciones de la carrera se enfocan en mejorar la calidad académica.
- Se ha constituido un sistema que propicie alcanzar estándares internacionales de calidad en las distintas disciplinas.
- Ha sido posible contar con un respaldo y garantía pública de la calidad de la formación profesional que se ofrece.

4.3 Modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar

4.3.1 Justificación del modelo

Habiendo presentado las principales características de la URL y sus avances en materia de garantía de la calidad, se puede identificar que uno de los principales retos que afronta es iniciar procesos de evaluación en el área de posgrados, tal y como lo ha venido realizando en los programas de grado. La inexistencia de un ente regulador de la calidad en Guatemala y de estándares mínimos de calidad, hace necesario y pertinente la formulación de un modelo de autoevaluación con fines de mejora continua en un primer momento, para que posteriormente pueda complementarse con un enfoque de evaluación externa que permita validar los hallazgos encontrados y establecer desde una mirada neutral las principales área de mejora de los programas que se sometan a este proceso. Es por ello que la investigación que se ha venido desarrollando tiene como principal objetivo presentar un modelo que pueda ser implementado en los programas académicos de posgrado de la universidad, como una herramienta de mejoramiento que a su vez consolide la cultura de calidad en la que se ha trabajado en los últimos años.

Las primeras experiencias llevadas a cabo sobre evaluación y acreditación en el año 2006 en el Departamento de Evaluación de Programas Académicos (DEPA), que en la actualidad se denomina Departamento de Mejora Continua, consolidaron la necesidad de profundizar en la línea de investigación de la calidad y sus sistemas de garantía. Luego del recorrido teórico desarrollado y de la identificación de los componentes más importantes de los modelos presentados, se toman en cuenta los elementos comunes, las áreas de mejora y las necesidades del

contexto del país y de la URL, para el planteamiento del modelo de autoevaluación para los programas de posgrado.

Una característica importante de resaltar es en muchos casos la complejidad de los modelos existentes, que presentan un número importante de variables, categorías, criterios, elementos, indicadores, documentos de verificación, que hacen de la autoevaluación una tarea sumamente compleja que en ocasiones es percibida como un proceso extenso que requiere de un esfuerzo adicional importante para su implementación. Por tal motivo el presente modelo pretende ser funcional y está formulado para que se desarrolle dentro de las actividades diarias de la gestión académica de los programas. Asimismo busca proporcionar información periódica en áreas clave, para la toma de decisiones.

4.3.2 Descripción del modelo

El modelo desarrollado tiene como fundamento el enfoque de sistemas, entendiéndose este como "un conjunto interactuante o interdependiente de elementos que forman un todo unificado, todo es un sistema en consecuencia, acciones que afectan a un elemento causan reacciones de los otros" (Betancourt, 1985).

De acuerdo a Kast y Rosenzweig (1981, p. 107) un enfoque de sistemas se concibe también como "un todo unitario organizado, compuesto por dos o más partes, componentes o subsistemas interdependientes y delineado por los límites, identificables, de su ambiente o suprasistema". Definido lo anterior, se pretende plantear un modelo desde una visión holística, que trate de evaluar integralmente los principales componentes que interactúan en un programa académico, sabiendo que las acciones que se incorporen o modifiquen en alguna de las partes

afectan al entorno completo. No se pretende evaluar todos los componentes que actúan en un posgrado, sino aquellos más relevantes.

Las características principales que pretenden permear el modelo de autoevaluación son dos: que sea funcional y sostenible; planteadas como ejes transversales que deben estar presentes en todos sus componentes y en su implementación. El diccionario de la Real Academia Española define la palabra funcional de la siguiente forma:

1. adj. Perteneciente o relativo a la función o a las funciones. Competencia, procedimiento funcional. Dependencia, enlace funcional.
2. adj. Dicho de una cosa: diseñada u organizada atendiendo, sobre todo, a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo.
3. adj. Dicho de una obra o de una técnica: eficazmente adecuada a sus fines.
4. adj. Perteneciente o relativo a las funciones biológicas o psíquicas. Recuperación funcional.

Es la segunda definición la que explica de mejor forma lo que se comprende dentro del modelo como funcional: aquello que es fácil, útil y cómodo; que permite una aplicación sencilla, que pueda ser combinada con las funciones regulares de gestión académica.

En cuanto a lo sostenible, el diccionario de la Real Academia Española lo define como:

1. adj. Que se puede sostener. Opinión, situación sostenible.
2. adj. Especialmente en ecología y economía, que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente. Desarrollo, economía sostenible.

La sostenibilidad a la que el modelo hace referencia difiere un poco de las definiciones presentadas anteriormente, ya que aunque si toma en cuenta la duración a lo largo del tiempo, no se relaciona con el ámbito económico, de desarrollo o ambiental. Mas bien se interpreta de acuerdo al desarrollo de Suárez (2007, p. 62) señalando que:

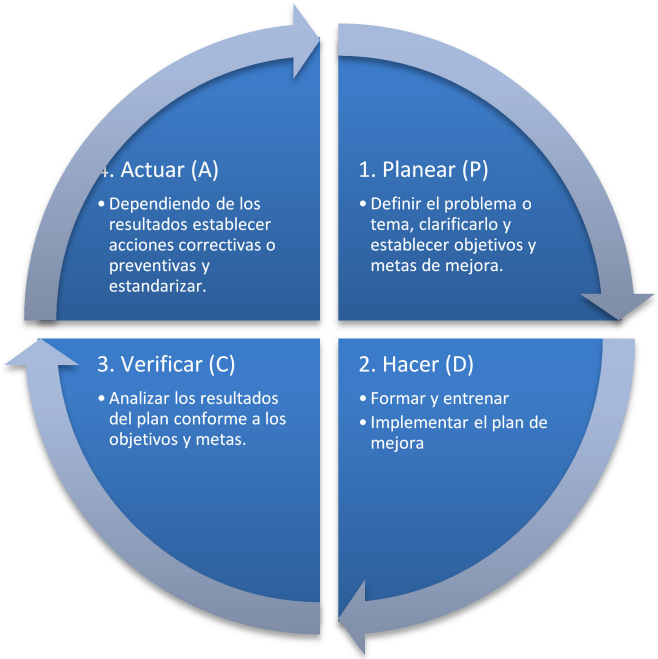
> No debe confundirse como el de «Desarrollo Sostenible Medio Ambiental, ya que se circunscribe a la idea acuñada por Jurán (1990) de «sostener lo ganado (holding the gains)» o al principio de «constancia en el propósito» de Deming (1986). En ese mismo orden de ideas, para Jurán (1990) una vez que se ha planificado la calidad es sumamente necesario sostener lo ganado. En otras palabras, mantener lo ganado gira entorno a incrementar la eficiencia de los procesos, satisfacer a los clientes, y la generación de ahorros en recursos y costes. Además de fortalecer las habilidades del personal a través de una formación efectiva.

Es tan grande el esfuerzo de implementar sistemas de garantía de calidad y procesos de evaluación dentro de una organización, que estos valdrán la pena únicamente en la medida que su temporalidad se extienda a lo largo de los años y que no se conviertan en modas pasajeras que no impacten en las instituciones. Suárez citando a Curry y Kadasah plantean que el medio para alcanzar una sostenibilidad en los procesos de cambio y mejora "es integrar la iniciativa en cada uno de los procesos y operaciones rutinarias de la organización" (p. 37). Concluyen que es en los procesos y las operaciones rutinarias donde se puede agregar valor a los productos y servicios de una organización. Lo funcional y lo sostenible entonces van de la mano, ya que si se logran procesos simples, estos podrán desarrollarse a lo largo del tiempo, haciendo posible que sean parte de la cultura organizacional.

Otro elemento importante dentro del modelo que se presenta es la aplicación del ciclo Deming que según Marín, Bautista, García y Vidal (2010) se conforma de cinco etapas: a) estudiar la situación actual; b) recopilar los datos necesarios para plantear sugerencias de mejora; c) poner en marcha las propuestas seleccionadas como pruebas piloto; d) comprobar si las implementaciones están proporcionando los resultados esperados y e) implantar y estandarizar las propuestas de mejora con los cambios que se consideren necesarios.

Suárez citando a Ishikawa describe el ciclo de mejora de Deming mediante las etapas de Planifica, Hacer, Verificar y Actuar (PDCA) como la base de los procesos de mejoramiento de la calidad, que hace posible aplicar actividades de mejora, rutinas y comportamientos de cambio dentro de las organizaciones.

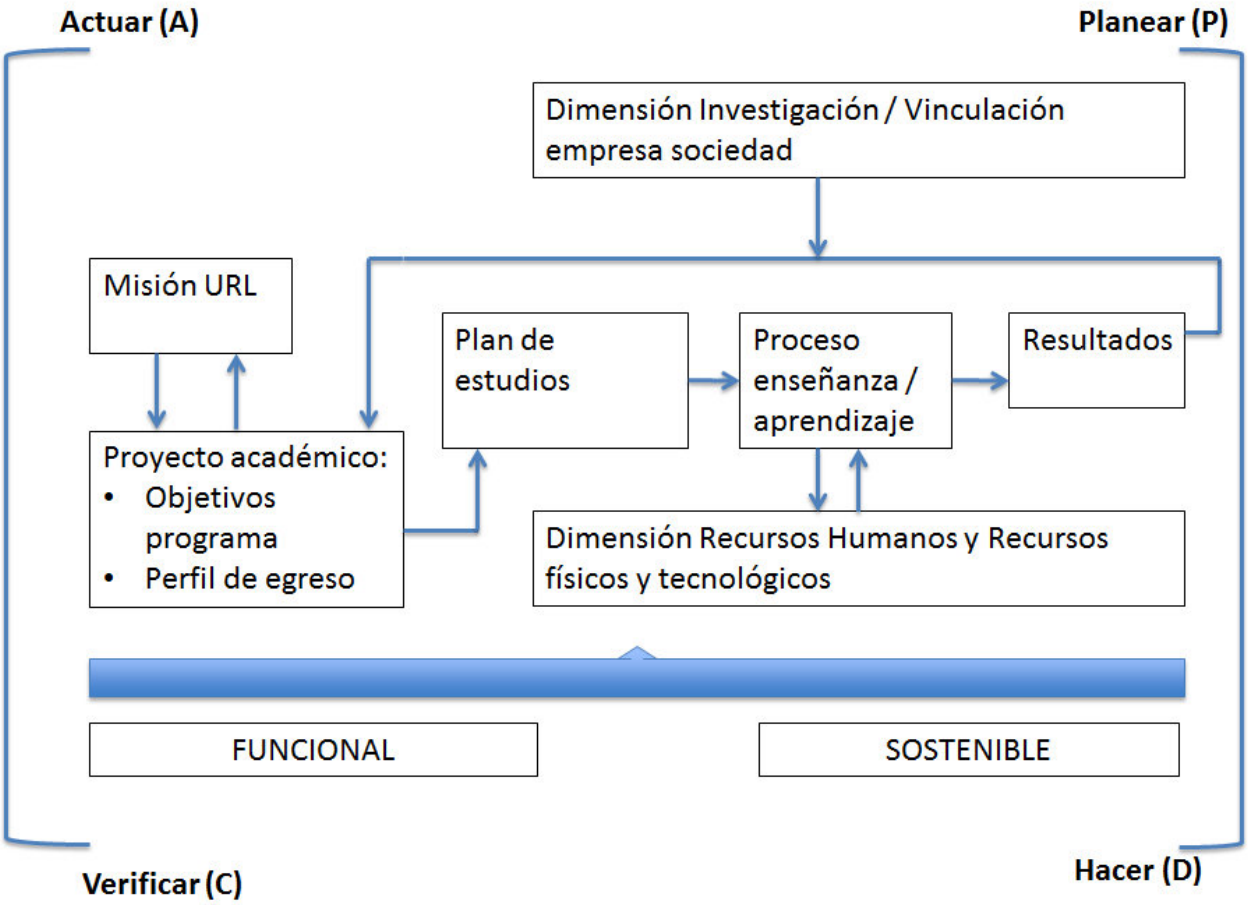
Figura 4.4 El ciclo de mejora PDCA



Fuente: Suárez (2007, p. 40)

El modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la URL se concibe de la siguiente forma:

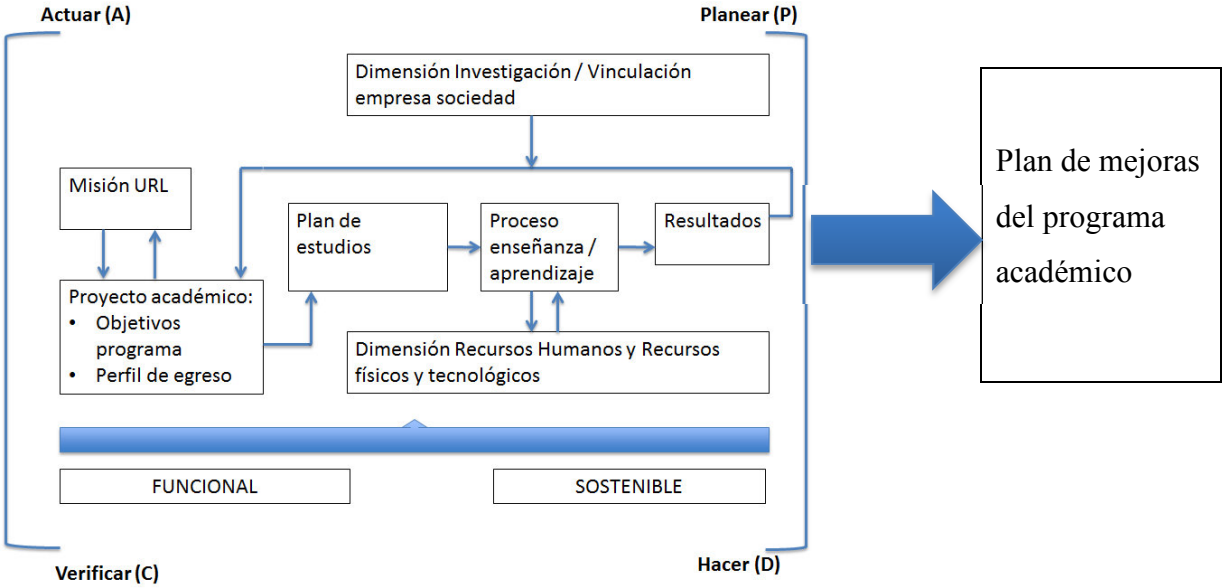
Figura 4.5 Modelo de autoevaluación para los programas de posgrado de la URL



Fuente: elaboración propia

Cada uno de sus componentes se encuentran interconectados y pretenden evaluar los aspectos más relevantes del programa académico y del proceso de formación que ofrece. La aplicación completa del modelo tiene como propósito la identificación de áreas de mejora de acuerdo a las dimensiones establecidas, así como de fortalezas y debilidades, que posteriormente desemboquen en un plan de mejora.

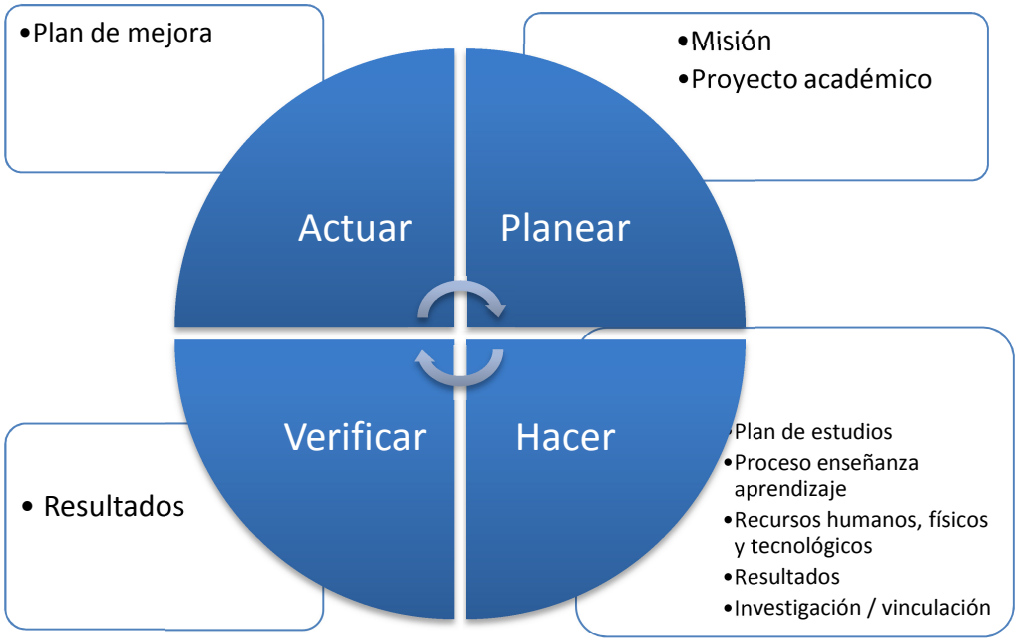
Figura 4.6 Plan de mejoras a partir de la implementación del Modelo de autoevaluación para Programas de Posgrado de la URL



Fuente: elaboración propia

Ya que el modelo se basa en el ciclo PDCA, se presenta a continuación como las distintas dimensiones se relacionan con los componentes planear, hacer, verificar y actuar:

Figura 4.7 Relación del Ciclo PDCA con el Modelo de Autoevaluación para los programas de posgrado de la URL



Fuente: elaboración propia

El modelo de autoevaluación está compuesto por cinco dimensiones que a su vez incluyen áreas, criterios de valoración, indicadores e instrumentos para recopilar la información que sea necesaria. Las dimensiones son las siguientes:

I. Plan de estudios: parte del proyecto académico que desarrolla todo programa para su aprobación e implementación. Se enfoca principalmente en el perfil de egreso y los objetivos que se hayan establecido. Evalúa la coherencia entre dicho perfil, el plan de estudios, la misión de la universidad y los objetivos de la carrera. Considera los fundamentos que dieron origen al diseño, organización y contenido de la malla curricular.

II. Proceso de enseñanza y aprendizaje: evalúa la metodología utilizada por los docentes, los programas de apoyo y tutoría para los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes.

III. Recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos: evalúa si se cuenta con el personal (académico administrativo y docente) idóneo y los recursos (físicos y tecnológicos) para implementar el plan de estudios.

IV. Resultados: evalúa el logro de resultados a través de índices de rendimiento y la satisfacción de estudiantes en cuanto a la formación recibida.

V. Investigación y/o vinculación empresa: evalúa el desarrollo de investigación en los posgrados académicos, así como la vinculación y el tipo de actividades que desarrollan los posgrados profesionales con las empresas y la sociedad en general.

A continuación se describen con mayor profundidad los elementos que conforman el modelo de autoevaluación, compuesto por dimensiones, áreas, criterios e indicadores:

Tabla 4.6 Dimensión I: plan de estudios

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
A. Proyecto académico	1. El proyecto académico ha sido elaborado tomando en cuenta los lineamientos institucionales establecidos.	a. Existencia del proyecto académico que contenga: justificación, objetivos, perfil de egreso, perfil de ingreso, malla curricular, descripción de los cursos, metodología, cuerpo docente y recursos.	**IA1a**
B. Objetivos del programa	2. Los objetivos del programa son coherentes con la misión de la institución.	a. Correspondencia entre los objetivos del programa y la misión de la institución.	**IB2a**
	3. Los objetivos del programa se encuentran definidos en el proyecto académico.	a. Existencia de los objetivos del programa en el proyecto académico.	**IB3a**
	4. La misión de la institución y los objetivos del programa son conocidos por los actores educativos.	a. Porcentaje de actores educativos que conocen la misión de la institución y los objetivos del programa.	**IB4a**
C. Perfil de egreso	5. El perfil de egreso es coherente con la misión de la institución.	a. Correspondencia entre características de la misión de la institución y el perfil de egreso.	**IC5a**

	6. El perfil de egreso es coherente con los objetivos del programa.	a. Correspondencia entre los objetivos del programa y el perfil de egreso.	**IC6a**
	7. El perfil de egreso identifica claramente competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que desarrollará el estudiante.	a. Existencia de competencias (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) en el perfil de egreso.	**IC7a**
	8. El perfil de egreso define claramente las competencias de investigación en función del tipo de maestría (Profesional o académica).	a. Existencia de competencias de investigación en el perfil de egreso en función del tipo de maestría (Profesional o académica).	**IC8a**
	9. El perfil de egreso ha sido elaborado tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y de los empleadores.	a. Coherencia entre las necesidades de la sociedad y de los empleadores identificadas y el perfil de egreso.	**IC9a**
		b. Identificación de mecanismos que muestren la recopilación de necesidades de la sociedad y de los empleadores para la inclusión en el perfil de egreso.	**IC9b**
	10. El perfil de egreso ha sido elaborado tomando en cuenta la opinión de docentes y personal académico administrativo.	a. Porcentaje de docentes y personal académico administrativo que manifiestan haber participado en la elaboración del perfil de egreso.	**IC10a**
	11. El perfil de egreso es conocido por los actores educativos	a. Porcentaje de actores educativos que conocen el perfil de egreso.	**IC11a**
D. Malla curricular	12. La malla curricular responde claramente a las competencias determinadas en el perfil del egreso.	a. Correspondencia entre los cursos de la malla curricular y las competencias determinadas en el perfil de egreso.	**ID12a**
	13. La malla curricular tiene fundamento pedagógico y disciplinar en cuanto a su estructura y secuencia.	a. Identificación del fundamento pedagógico y disciplinar de la malla curricular en cuanto a su estructura y secuencia.	**ID13a**
	14. La malla curricular contiene ejes transversales.	**a.** Existencia y definición de ejes transversales en la malla curricular.	**ID14a**
		b. Porcentaje de actores educativos que identifican el desarrollo de ejes transversales.	**ID14b**
	15. La malla curricular contempla la formación en valores.	**a.** Identificación de formación en valores en la malla curricular.	**ID15a**
		b. Porcentaje de cursos que incluyen la formación en valores.	**ID15b**

		c. Porcentaje de actores educativos que identifican los valores de la institución.	**ID15c**
	16. La malla curricular contiene áreas o cursos para el desarrollo de habilidades de investigación o experiencias de aplicación práctica, de acuerdo al tipo de programa.	**a.** Identificación de áreas para el desarrollo de habilidades de investigación aplicación práctica.	**ID16a**
		b. Porcentaje de cursos que incluyen investigación o experiencias de aplicación práctica.	**ID16b**
		c. Porcentaje de actores educativos que identifican el desarrollo de habilidades de investigación o experiencias de aplicación práctica.	**ID16c**
	17. Los cursos se encuentran organizados y responden a una secuencia.	**a.** Organización gradual de los cursos.	**ID17a**
		b. Distribución equilibrada de la carga académica en los distintos ciclos de acuerdo a los créditos.	**ID17b**
	18. La malla curricular es flexible en cuanto a cursos optativos y al ritmo de avance de los estudiantes.	**a.** Proporción de cursos optativos dentro de la malla curricular.	**ID18a**
		b. Percepción de los estudiantes sobre la flexibilidad en cuanto a cursos optativos.	**ID18b**
		c. Percepción de los estudiantes sobre la flexibilidad de la malla curricular en cuanto a opciones para avanzar aunque hayan reprobado cursos.	**ID18c**
	19. La malla curricular toma en cuenta estándares internacionales de la disciplina y la aplicación del idioma inglés.	**a.** Existencia de estándares internacionales de la disciplina dentro de los cursos que conforman la malla curricular.	**ID19a**
		b. Existencia de espacios para aplicación del idioma inglés.	**ID19b**
	20. Se cuenta con la descripción, contenidos mínimos y programas de los cursos que conforman la malla curricular.	**a.** Existencia de las descripciones de los curso de acuerdo a los lineamientos establecidos.	**ID20a**
		b. Existencia de contenidos mínimos de los cursos de	**ID20b**

		acuerdo a los lineamientos establecidos.	
		c. Existencia de programas de los cursos de acuerdo a los lineamientos establecidos.	**ID20c**
		d. Porcentaje de docentes que reciben los contenidos mínimos de los cursos que imparten y los lineamientos para la elaboración de los programas.	**ID20d**
	21. La metodología y el sistema de evaluación establecido son coherentes con las competencias planteadas en el perfil de egreso.	**a.** Identificación y coherencia de la metodología y el sistema de evaluación en el plan de estudios con las competencias del perfil de egreso.	**ID21a**
	22. El plan de estudios se actualiza periódicamente.	**a.** Periodicidad en actualización del plan de estudios	**ID22a**

Tabla 4.7 Dimensión II: proceso de enseñanza y aprendizaje

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
E. Metodología de enseñanza y aprendizaje	23. Las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten el logro de los objetivos del curso.	**a.** Identificación de que las metodologías utilizadas por los docentes permiten el logro de los objetivos del curso.	**IIE23a**
		b. Percepción de los actores educativos sobre las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	**IIE23b**
	24. El número de estudiantes por sección es acorde a las metodologías de enseñanza aprendizaje y permite el logro de los objetivos del curso.	**a.** Promedio de estudiantes inscritos por sección.	**IIE24a**
	25. Los docentes monitorean y supervisan el trabajo de los estudiantes dentro del aula y fuera de ella por medio de la plataforma educativa virtual.	**a.** Identificación de actividades para el monitoreo y supervisión del trabajo de los alumnos en el aula y por medio de la plataforma educativa virtual.	**IIE25a**
		b. Percepción de los estudiantes respecto a la forma en que los docentes monitorean y supervisan el trabajo dentro y fuera del aula.	**IIE25b**
	26. Los docentes hacen uso de las tecnologías de información y	**a.** Identificación de las TIC que utilizan los docentes en los	**IIE26a**

	comunicación (TIC) en los cursos que imparten que permitan realizar trabajos, evaluar y retroalimentar.	cursos que imparten.	
		b. Frecuencia de uso de las TIC por los docentes en los cursos que imparten.	**IIE26b**
		c. Percepción de los actores educativos sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los cursos.	**IIE26c**
	27. Las metodologías que se utilizan promueven la participación de los estudiantes en seminarios, congresos y otras actividades relacionadas con la disciplina.	**a.** Identificación de actividades en las que participan los estudiantes.	**IIE27a**
		b. Porcentaje de actores educativos que conocen y participan en seminarios, congresos y otras actividades relacionadas con la disciplina.	**IIE27b**
	28. Existe variedad de metodologías utilizadas que favorecen distintas actividades de los estudiantes: reflexión, aplicación de conocimientos, colaboración, entre otros.	**a.** Identificación de actividades prácticas que permiten alcanzar las competencias planteadas.	**IIE28a**
		b. Porcentaje de actores educativos que identifican actividades prácticas realizadas durante los cursos.	**IIE28b**
F. Apoyo, Tutoría y seguimiento al estudiante.	29. Se desarrollan programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del estudiante.	**a.** Identificación de programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del estudiante.	**IIF29a**
		b. Participación de los estudiantes en los programas de apoyo orientados a mejorar su aprendizaje.	**IIF29b**
	30. Se da seguimiento a la trayectoria académica de los estudiantes para asegurar el logro del perfil de egreso.	**a.** Identificación de mecanismos de seguimiento a la trayectoria académica de los estudiantes (retroalimentación individual y grupal, entre otros).	**IIF30a**
		b. Percepción de los estudiantes sobre la existencia de mecanismos a la trayectoria académica (retroalimentación	**IIF30b**

		individual y grupal, entre otros).	
G. Evaluación de aprendizajes	31. La evaluación de los aprendizajes es coherente con los objetivos del curso.	**a.** Correspondencia entre la evaluación de los aprendizajes y los objetivos del curso.	**IIG31a**
		b. Percepción de los actores educativos sobre la coherencia de la evaluación y el logro de los objetivos del curso.	**IIG31b**
	32. La evaluación de los aprendizajes es coherente con las metodologías de enseñanza y aprendizaje.	**a.** La evaluación se lleva a cabo en consonancia con las metodologías empleadas (evaluación de las actividades, trabajos, proyectos, entre otros).	**IIG32a**
		b. Percepción de los actores educativos sobre la correspondencia entre la evaluación y las metodologías de enseñanza aprendizaje.	**IIG32b**
	33. Los docentes comunican oportunamente los criterios de evaluación a los estudiantes.	**a.** Identificación de los mecanismos para dar a conocer los criterios de evaluación a los estudiantes	**IIG33a**
		b. Porcentaje de estudiantes que manifiestan conocimiento de los criterios de evaluación utilizados durante el curso.	**IIG33b**
	34. Se implementa una evaluación periódica de los aprendizajes.	**a.** Identificación de evaluaciones periódicas de los aprendizajes	**IIG34a**
		b. Percepción de los estudiantes sobre la distribución de la evaluación en los cursos (diagnóstica, formativa y final).	**IIG34b**
H. Coordinación de la enseñanza	35. Coordinación de la enseñanza entre: • Docentes de un mismo curso • Docentes de una misma área. • Docentes de cursos encadenados.	**a.** Identificación de mecanismos de coordinación entre los docentes: coordinación horizontal y vertical.	**IIH35a**
		b. Percepción de los docentes respecto a la coordinación de la enseñanza.	**IIH35b**
	36. Los programas elaborados por los docentes son revisados.	**a.** Proporción de programas revisados por la coordinación del programa.	**IIH36a**
		b. Percepción de los docentes que identifican que sus programas	**IIH36b**

		han sido revisados.	
	37. Se cuenta con procedimientos para dar seguimiento al cumplimiento de los programas del curso.	**a.** Existencia de procedimientos para dar seguimiento al cumplimiento de los programas del curso.	**IIH37a**
		b. Porcentaje de actores educativos que identifican que se completan los programas de los cursos.	**IIH37b**
	38. Los programas de los cursos proponen la utilización de bibliografía actualizada.	**a.** Utilización de bibliografía actualizada y relevante en los programas de los cursos.	**IIH38a**
	39. Se llevan a cabo las siguientes actividades de coordinación de la enseñanza:	Existencia de actividades destinadas a:	
	a. Planificación del desarrollo de los cursos.	**a.** Identificación de actividades de planificación de cursos.	**IIH39aa**
		b. Porcentaje de docentes que participan en actividades de planificación.	**IIH39ab**
	b. Acompañamiento a los docentes durante el desarrollo de los cursos.	**a.** Identificación de actividades de acompañamiento a los docentes.	**IIH39ba**
		b. Porcentaje de docentes que manifiestan que se les acompaña en el desarrollo de sus cursos.	**IIH39bb**
	c. Evaluación del desempeño docente: desde la perspectiva de la coordinación y de los estudiantes.	**a.** Porcentaje de estudiantes que realiza la evaluación del desempeño docente.	**IIH39ca**
		b. Porcentaje de docentes evaluados por los coordinadores.	**IIH39cb**
	d. Retroalimentación a los docentes en cuanto a su desempeño.	**a.** Identificación de actividades de retroalimentación sobre el desempeño docente.	**IIH39da**
		b. Porcentaje de docentes que reciben retroalimentación de su desempeño	**IIH39db**
	e. Existencia de un programa de capacitación pedagógica y disciplinar dirigida a los docentes.	**a.** Número de capacitaciones pedagógicas y disciplinares que se imparte a los docentes anualmente.	**IIH39ea**
		b. Porcentaje de docentes que han recibido capacitaciones del	**IIG39eb**

		área pedagógica y disciplinar.	
		c. Percepción de los estudiantes sobre la capacidad de los docentes para impartir los cursos.	**IIG39ec**

Tabla 4.8 Dimensión III: recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
I. Personal Académico administrativo	40. El personal académico /administrativo es suficiente para el logro de los objetivos de la carrera.	**a.** Los puestos académico / administrativos tienen una carga razonable de trabajo.	**IIIi40a**
	41. Las funciones del personal académico / administrativo son claras, conocidas y coherentes con el logro de los objetivos de la carrera.	**a.** El personal académico / administrativo cumple con los perfiles de los puestos que ocupa.	**IIIi41a**
	42. Existen políticas y documentos del personal académico administrativo sobre: • Selección y contratación. • Capacitación. • Evaluación y retroalimentación del desempeño.	**a.** Descripción de los mecanismos de: • selección y contratación. • Capacitación. • Evaluación y retroalimentación del desempeño.	**IIIi42a**
		b. Identificación de actividades de: • Selección y contratación. • Capacitación. • Evaluación y retroalimentación del desempeño.	**IIIi42b**
J. Personal Docente	43. Existen políticas o documentos del personal docente sobre: • Perfiles de puesto por área disciplinar. • Selección y contratación.	**a.** Documentos y mecanismos sobre: • Perfil de puestos por área disciplinar. • Selección y contratación.	**IIIJ43a**
		b. Identificación de actividades sobre: • Selección y contratación.	**IIIJ43b**
	44. El número de docentes es acorde a las necesidades y	**a.** Porcentaje de docentes según el tipo de contratación:	**IIIJ44a**

	objetivos de la carrera.	Académicos Docentes, Docentes de Dedicación Completa y Parcial y Docentes Horario.	
	45. Existen políticas de desarrollo profesional que incentiven a los docentes a obtener nuevos grados académicos.	**a.** Descripción de las políticas de desarrollo profesional de los docentes.	**IIIJ45a**
		b. Porcentaje de docentes con maestrías.	**IIIJ45b**
		c. Porcentaje de docentes con doctorado.	**IIIJ45c**
	46. Los docentes realizan investigación.	**a.** Porcentaje de docentes que cuentan con publicaciones.	**IIIJ46a**
		b. Porcentaje de docentes que realizan investigación formativa (relacionada con sus cursos).	**IIIJ46b**
		c. Porcentaje de docentes vinculados a proyectos de investigación de facultad o de los institutos de la universidad.	**IIIJ46c**
K. Recursos físicos	47. Las aulas y su equipamiento se adecuan al proceso de enseñanza y aprendizaje.	**a.** Porcentaje de aulas equipadas con mobiliario y equipo audiovisual adecuado.	**IIIK47a**
		b. Satisfacción de los actores educativos con el mobiliario, equipo y mantenimiento de las aulas.	**IIIK47b**
	48. La biblioteca cuenta con cantidad, calidad y accesibilidad de información actualizada para el adecuado desarrollo del plan de estudios.	**a.** Número de libros, libros electrónicos, bases de datos, revistas etc. actualizados y disponibles para las áreas del programa.	**IIIK48a**
		b. Porcentaje de usuarios del programa que utilizan los recursos de la biblioteca.	**IIIK48b**
		c. Satisfacción de los actores educativos con los servicios que ofrece la biblioteca.	**IIIK48c**
	49. Los espacios de trabajo y el equipamiento son adecuados para el desarrollo de las funciones del personal académico/administrativo y docente.	**a.** Descripción de los espacios y el equipamiento de trabajo en función de los requerimientos del programa.	**IIIK49a**
		b. Satisfacción del personal académico administrativo y docente con sus respectivos	**IIIK49b**

		lugares de trabajo.	
	50. La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (servicios sanitarios, cafetería, áreas de estudio, parqueo, etc.) son adecuadas.	**a.** Proporción de espacios y equipamiento con el número de estudiantes, docentes, y personal académico administrativo.	**IIIK50a**
		b. Satisfacción de los actores educativos respecto a la infraestructura y servicios anexos a la educación.	**IIIK50b**
L. Recursos tecnológicos	51. La conectividad a Internet está disponible para las funciones académicas del programa.	**a.** Grado de disponibilidad y funcionamiento de la conectividad a Internet.	**IIIL51a**
		b. Satisfacción de los actores educativos respecto a la conectividad a Internet.	**IIIL51b**
	52. La plataforma educativa es utilizada para las funciones académicas del programa.	a. Porcentaje de utilización de la plataforma educativa y sus funciones por docentes y estudiantes.	**IIIL52a**
		b. Satisfacción de los actores educativos respecto a la plataforma y sus funciones.	**IIIL52b**

Tabla 4.9 Dimensión IV: resultados

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
M. Resultados académicos	53. Existencia de índices académicos diversos sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.	**a.** Índices sobre: • Tasa de rendimiento • Tasa de éxito • Tasa de graduación • Tasa de abandono • Tasa de rendimiento nuevo ingreso • Tasa de eficiencia • Nota media de expediente	**IVM53a**
N. Satisfacción de la formación	54. Los estudiantes se encuentran satisfechos con la formación que reciben.	a. Satisfacción de los estudiantes sobre la formación que reciben.	**IVN54a**
	55. Los egresados se encuentran satisfechos con la formación recibida.	a. Satisfacción de los egresados sobre la formación recibida.	**IVN55a**

O. Toma de decisiones con base en resultados	56. Se implementan acciones a partir de la revisión y análisis de los resultados académicos.	a. Existencia de planes de mejora que han sido implementados a partir de los resultados académicos.	**IVO56a**
	57. Se implementan acciones a partir de la opinión de los estudiantes.	a. Existencia de planes de mejora que han sido implementados a partir de la opinión de los egresados.	**IVO57a**

Tabla 4.10 Dimensión V: investigación (maestrías académicas)

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
P. Articulación de la investigación con el programa	58. La investigación forma parte del plan de estudios.	**a.** Existencia de políticas o lineamientos para el desarrollo de la investigación	**VP58a**
		b. Identificación de políticas de apoyo a la investigación en el plan de estudios (movilidad, tiempo, apoyo a equipos de investigación).	**VP58b**
		c. Elaboración de proyectos de investigación como opción de graduación.	**VP58c**
Q. Líneas y grupos de investigación	59. Se cuenta con líneas de investigación claramente definidas.	**a.** Existencia de líneas de investigación que orienten los trabajos que se llevan a cabo.	**VQ59a**
	60. Se cuenta con grupos de investigación en los que participan docentes y estudiantes.	**a.** Existencia de grupos de investigación activos.	**VQ60a**
		b. Porcentaje de docentes y estudiantes que participan en grupos de investigación.	**VQ60b**
R. Producción científica y su aplicación	61. Las investigaciones son publicadas	**a.** Número de investigaciones publicadas en revistas indexadas.	**VR61a**
	62. Las investigaciones son utilizadas dentro del programa académico.	**a.** Identificación de investigaciones o artículos elaborados que posteriormente sean utilizados en los procesos formativos.	**VR62a**

Tabla 4.11 DIMENSION V: VINCULACIÓN PROGRAMA / EMPRESA SOCIEDAD (maestrías profesionales)

Áreas	Criterios	Indicadores	Código
P. Articulación de proyectos de aplicación profesional con el programa	58. Los proyectos de aplicación profesional forman parte del plan de estudios.	**a.** Existencia de políticas o lineamientos para el desarrollo de proyectos de aplicación profesional.	**VP58a**
		b. Identificación de espacios para el desarrollo de proyectos de aplicación profesional en el plan de estudios.	**VP58b**
		c. Elaboración de proyectos de aplicación profesional como opción de graduación.	**VP58c**
Q. Pasantías o prácticas profesionales	59. Se cuenta con programas de pasantías o prácticas profesionales.	**a.** Existencia de convenios con instituciones para la realización de prácticas profesionales.	**VQ59a**
		b. Porcentaje de estudiantes que realizan prácticas profesionales.	**VQ59b**
	60. Se realizan informes o publicaciones a partir de las experiencias de las prácticas profesionales.	**a.** Existencia de informes y publicaciones a partir de las prácticas profesionales.	**VQ60a**

Cada indicador del modelo presenta un código que luego se enlaza en los instrumentos, para mayor facilidad. Todos los ítems de los instrumentos contienen el código o indicador al cual corresponden. El código está compuesto por lo siguiente:

- Número romano: identifica la dimensión a la que corresponde el indicador.
- Letra mayúscula: identifica el área a la que corresponde el indicador.
- Número: identifica el criterio al que corresponde el indicador.
- Letra minúscula: indica el orden del indicador en el criterio.

IA1a

Se interpreta de la siguiente manera:

I: el indicador corresponde a la dimensión ***plan de estudios.***

A: el indicador corresponde al área de ***objetivos de la carrera.***

1: el indicador corresponde al criterio ***los objetivos de la carrera son coherentes con la misión de la institución***.

a: el indicador es el ***primero*** a analizarse para dicho criterio.

Es importante mencionar que la dimensión V presenta dos vertientes. La primera para ser implementada en maestrías académicas donde se realiza investigación creativa y la segunda en maestrías profesionales donde se llevan a cabo proyectos de aplicación profesional. A continuación se presenta un cuadro resumen de los principales componentes del modelo:

Tabla 4.12 Resumen de los componentes del Modelo de Autoevaluación para los Programas de Posgrado de la URL

Dimensiones	Áreas	Criterios	Indicadores
1. Plan de estudios	4	22	35
2. Proceso de enseñanza y aprendizaje	4	17	42
3. Recursos humanos, físicos y tecnológicos	4	13	26
4. Resultados	3	5	5
5. Investigación / Vinculación	3 / 2	5 / 3	8 / 6
Total	**18 / 17**	**62 / 59**	**116 / 114**

Fuente: elaboración propia

4.3.3 Metodología sugerida para la aplicación del modelo de autoevaluación

4.3.3.1 Aspectos previos a considerar

Luego de conocer las cinco dimensiones del Modelo de Autoevaluación para los Programas de Posgrado para la URL, es necesario considerar algunos aspectos que deben ser tomados en cuenta por las carreras que inicien un proceso de autoevaluación como elementos indispensables para que faciliten su posterior implementación.

Uno de los aspectos que se considera prioritario para el desarrollo de un proceso de autoevaluación es la conformación del equipo que tendrá a su cargo la implementación de la autoevaluación y que también será el encargado de dirigir y facilitar todas sus etapas. A este equipo se le ha denominado Comité de Evaluación Académica (CEA) y debe estar conformado por un número adecuado de personas (entre 3 y 5) donde participen los distintos actores educativos de la carrera; es decir conformado por autoridades, personal académico administrativo, docentes y estudiantes.

Las funciones que el CEA tendrá a su cargo son las siguientes:

- La coordinación con diferentes actores e instancias de la universidad para la implementación del proceso.
- La planificación de las actividades que se realizarán a lo largo del proceso de autoevaluación.
- La sensibilización a la comunidad universitaria sobre el proceso.
- La aplicación de instrumentos para recoger información sobre el programa académico.

- La organización y análisis de la información obtenida, para identificar los aspectos positivos y negativos de la carrera.
- La redacción y difusión del informe de autoevaluación, para incorporar las sugerencias de los actores educativos.
- La elaboración e implementación de un plan de mejoras como resultado del proceso de autoevaluación.
- La coordinación con los pares evaluadores externos, para procesos de verificación de la autoevaluación y procesos de acreditación (cuando proceda).

Perfil de los integrantes del CEA

- Compromiso con el trabajo de la facultad y disponibilidad de tiempo para reuniones periódicas de coordinación y análisis.
- Capacidad de trabajo en equipo, ya que es básico comunicar ideas y dialogar con personas que sostengan distintos puntos de vista.
- Capacidad de convocatoria y liderazgo, es decir que sean reconocidos por los actores educativos (docentes, personal académico/administrativo y estudiantes).
- Capacidad de iniciativa, innovación y proyección de la carrera, de manera que puedan aportar desde la perspectiva de cada uno de los actores educativos involucrados.
- Capacidad crítica y con predisposición al cambio.
- De preferencia, con conocimiento técnico sobre calidad educativa y evaluación

Líder del CEA

Es recomendable que uno de los miembros del CEA asuma el rol de **líder**, el cual tiene las siguientes funciones:

- Facilita el desarrollo del proceso de autoevaluación en sus distintas etapas: sensibilización a la comunidad sobre el proceso, organización previa de la información, aplicación de instrumentos, análisis de resultados, elaboración del informe final y plan de mejora.
- Propicia y guía la reflexión del CEA sobre los criterios de valoración planteados para cada una de las dimensiones. Aunque en determinados momentos necesita propiciar la discusión para llegar al análisis detallado y profundo, también es importante que llegue a concretizar, sintetizar y establecer conclusiones.
- Coordina la implementación del proceso con el Departamento de Mejora Continua, las autoridades de la facultad y de la carrera y el resto de la comunidad universitaria; y posteriormente, con los pares evaluadores, cuando se considere pertinente realizar la evaluación externa.

4.3.3.2 Etapas del proceso de autoevaluación

1. **Etapa de planificación**

   Las siguientes acciones deben ser realizadas por el CEA como una primera etapa del proceso de autoevaluación.

   - ***Comprensión por parte del CEA de los objetivos de la autoevaluación, la metodología y los instrumentos a utilizar***. Esta es la etapa en donde el CEA planifica y organiza su trabajo, asignando responsabilidades y haciendo un cronograma de sus

actividades, coordinando la logística de aplicación de instrumentos. Si el CEA lo considera necesario, se puede incluir la participación de otros actores voluntarios dependiendo de las tareas a realizar.

- ***Análisis del contexto y diseño de la estrategia de entrada para iniciar el proceso.*** Al inicio de todo proceso de autoevaluación por parte de una institución educativa, es importante que el CEA pueda realizar previamente un análisis para conocer las expectativas de los distintos actores sobre el tema, y evaluar si se cuenta con las condiciones que aseguren un proceso exitoso. Este estudio previo recibe el nombre de análisis de contexto.

  Los resultados de este análisis le permitirán al CEA elaborar una estrategia de entrada que asegure la adecuada implementación del proceso de autoevaluación. Esta estrategia contempla básicamente acciones de sensibilización, las cuales tienen como objetivo generar conciencia y motivación en los actores educativos de la universidad, sobre la importancia del proceso de autoevaluación e involucrarlos en el desarrollo del mismo. Para ello puede proponer una estrategia que no sólo incluya la información sobre los alcances e implicancia del proceso, sino también considerar acciones que generen una predisposición y compromiso de los actores hacia el tema. Por ejemplo:

  - Realizar una campaña informativa que aclare a los actores educativos (especialmente a los estudiantes) sobre la conformación del CEA y sobre el proceso de autoevaluación como una herramienta para fomentar la calidad. De igual forma, hacer énfasis en la necesidad de su participación, proporcionando la información que se les solicite.

- Realizar una reunión dirigida a los docentes de la carrera donde se informe sobre la conformación del CEA y el proceso de autoevaluación como una herramienta para fomentar la calidad. De igual forma, hacer énfasis en la necesidad de su participación, proporcionando la información que se les solicite.
- Identificar estudiantes y docentes líderes que sean reconocidos por la comunidad de la carrera, que puedan ser un apoyo que facilite el proceso.
- Crear espacios permanentes para que la comunidad universitaria participe a lo largo del proceso, ya sea apoyando en la realización de determinadas acciones o emitiendo su opinión en asambleas, reuniones periódicas, foros virtuales, etc.

- ***Recopilación de información a utilizarse durante el proceso de autoevaluación***. A continuación se describe una lista recomendada de documentos que debe ser considerada para la revisión de cada una de las dimensiones del modelo de autoevaluación.

Tabla 4.13 Información para análisis en los procesos de autoevaluación

Dimensión I: plan de estudios • Misión y visión de la URL. • Proyecto académico y sus componentes. • Perfil de egreso de la carrera. • Objetivos de la carrera. • La malla curricular de la carrera y sus respectivas descripciones de curso y contenidos mínimos. • Documentos que muestren la revisión y cambios que se han realizado en el plan de estudios. • Documentos que muestren los procedimientos de elaboración de programas.
Dimensión II: proceso de enseñanza y aprendizaje • Documentos que muestren la existencia de mecanismos de apoyo y tutoría al estudiante. • Documentos que muestren las coordinaciones existentes entre docentes y entre docentes y coordinador. • Documentos que muestren la metodología empleada por los docentes al impartir sus clases. • Documentos que muestren la evaluación y sistema de calificaciones utilizada por los docentes.
Dimensión III: recursos humanos y materiales • Documentos sobre los procedimientos de contratación de personal (administrativo, académico y docente).

• Documentos sobre los procedimientos de evaluación de desempeño de personal (administrativo, académico y docente). • Normativa sobre la política de evaluación y capacitación de docentes. • Normativa sobre la política de selección, evaluación y capacitación de personal académico/administrativo. • Perfiles de puestos (académicos, administrativos y docentes). • Inventario de salones y mobiliario, equipo dentro de los mismos. • Inventario de equipo (computadoras, laptops, cañoneras, pantallas, etc.) tanto para uso del personal académico/administrativo como para el uso docente. • Listado de docentes clasificado según su área de especialización y grado académico. • Listado de laboratorios especializados disponibles para la carrera.
Dimensión IV: resultados • Estadísticas que presenten los índices académicos. • Documentos que muestren las acciones tomadas a partir de los resultados académicos de los estudiantes. • Documentos que muestren las acciones tomadas a partir de los resultados de satisfacción de estudiantes y egresados.
Dimensión V: investigación (maestrías académicas) o vinculación programa empresa – sociedad (maestrías profesionales) • Documento que muestre las políticas de desarrollo de investigaciones y proyectos de aplicación. • Documento con líneas de investigación. • Listado de grupos de investigación. • Listado de investigaciones y artículos y su respectivo estatus. • Listado de convenios con instituciones para prácticas profesionales. • Listado de estudiantes que han realizado prácticas profesionales.

Fuente: elaboración propia

2. Etapa de desarrollo

En esta etapa se continúa con la estrategia de entrada o de sensibilización, se aplican los instrumentos para recopilar la información necesaria. Se analiza la información obtenida y a partir de la reflexión que el CEA haga, se elabora un primer borrador del informe de la autoevaluación que incluya las conclusiones a las que se llegó y las decisiones de mejora que se proponen para la carrera. Luego este se difunde a la comunidad universitaria para incorporar las sugerencias que planteen. A continuación se detalla a cada acción:

- ***Recopilación de la información***. Esta actividad es el punto medular del proceso y comprende la aplicación de los instrumentos elaborados y puede realizarse de distintas maneras:

- Encuesta a los actores educativos.
- Focus group o entrevistas a profundidad.
- Formularios, listas de chequeo como apoyo en el análisis de las dimensiones cuando se considere pertinente.

- ***Procesamiento y análisis de resultados.***

Procesar los datos significa tabularlos y ordenarlos de manera que respondan al indicador correspondiente según su código. Así para el indicador IB9a, es necesario obtener una proporción de la opinión de los actores educativos previamente definidos; ésta puede resumirse en los instrumentos como se considere necesario. Además los datos se procesan de manera que la evidencia pueda sustentar las reflexiones posteriores y las conclusiones a las que se lleguen.

Analizar e interpretar los datos implica la reflexión y discusión conjunta que realiza el CEA con base en los resultados encontrados. El CEA identifica las fortalezas de la carrera, las debilidades y sus posibles causas. Asimismo, identifica oportunidades de mejora y las áreas a ser superadas.

Para realizar el análisis de resultados, el CEA puede tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- No olvidar realizar el análisis teniendo en mente la misión de la URL, los objetivos de la carrera, y el propósito de la autoevaluación que es mejorar la calidad educativa de la institución.
- No sólo hacer la lectura del resultado obtenido a partir de los instrumentos sino preguntarse sus posibles causas, así como poner en discusión las observaciones

hechas por los actores educativos. Es importante entonces intentar ubicarse desde la perspectiva de los actores educativos para poder entender su lógica y luego de ello, contrastarla con la opinión o posición de los miembros del CEA.

- Al completar los formatos de análisis, se debe recordar que cuando analicen preguntas que también son abordadas en otros instrumentos, es recomendable contar con todos los resultados, previo al análisis que haga el CEA.
- Recordar no sólo describir la situación actual de la carrera, sino intentar dar una explicación de las posibles causas de las dificultades y las soluciones a las mismas.
- Evitar asumir una actitud defensiva cuando se haga el análisis. Hay que recordar siempre cuál es el propósito de la autoevaluación: realizar una valoración lo más objetiva posible sobre el funcionamiento de la carrera para proponer acciones de mejora continua. De esta forma, mientras más analítico y crítico sea el CEA, se obtendrán propuestas de acción más ajustadas a la realidad y que por lo tanto estén dirigidas a actuar sobre las causas de los problemas encontrados.
- Los juicios que se generen deben sustentarse debidamente con datos y evidencias, pues constituyen el material base para la posterior mirada externa y validación que realicen los pares evaluadores si procede.

3. Sobre la elaboración del informe de autoevaluación y plan de mejora

Básicamente este informe debe describir la situación de la carrera, las conclusiones a las que se llegó al realizar el análisis de los resultados y las decisiones de mejora que se recomiendan a la carrera. Éste sintetiza las reflexiones realizadas por el CEA. Los contenidos básicos son los siguientes:

- ***Introducción.*** La introducción debe responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué significa el proceso de autoevaluación en la carrera?, ¿Con qué objetivo se llevó a cabo el proceso? ¿Quiénes participaron?, ¿Cómo se realizó el proceso?, ¿En dónde se realizó el proceso de autoevaluación?, ¿Cuáles fueron los resultados que se obtuvieron de la información recopilada? ¿Qué facilidades y dificultades se identificaron durante el proceso? ¿A qué conclusiones llegaron con el proceso?.
- ***Antecedentes***. De una forma sintética, especificar en esta sección el historial que llevó a las autoridades de la carrera a decidir el proceso de autoevaluación, en qué consistió la autoevaluación, cuál es el fundamento y el objetivo máximo de la misma. Asimismo, incluir los propósitos y objetivos de la carrera.
- ***El proceso autoevaluativo***. Incluir en esta sección la forma como el CEA aplicó la metodología propuesta en este modelo para implementar el proceso de autoevaluación. Así como el cronograma de trabajo que utilizó.
- ***Descripción de los resultados obtenidos en cada dimensión del modelo***. Mostrar tanto descriptiva como visualmente los resultados obtenidos en el proceso. Resaltar las causas de los hallazgos encontrados.
- ***FODA de la carrera.***
- ***Conclusiones***: En esta sección se redacta una conclusión corta sobre los resultados obtenidos de los distintos instrumentos de recopilación de información y de análisis del CEA.
- ***Plan de mejora para la carrera***. Previo a la elaboración del plan de mejora, la carrera debe priorizar las oportunidades de mejora en la que focalizará su trabajo. Si bien puede existir la motivación por aprovechar todas las oportunidades de mejora

encontradas a partir del proceso, es importante considerar que no necesariamente trabajar con todas ellas será posible, urgente, estratégico y si realmente tendrá un impacto sobre el desempeño del programa académico.

El plan de mejora tiene como propósito revertir los puntos identificados como críticos y fortalecer los logros alcanzados. El ámbito de acción del plan puede ser variable, entre uno y tres años. La carrera debe decidir el período con el cual desea proyectarse.

Se deben establecer los objetivos que se piensan lograr en ese lapso de tiempo, los cuales pueden delimitarse a partir de las oportunidades de mejora priorizadas y las líneas de acción establecidas o trabajadas previamente por la carrera. A partir de los objetivos, el siguiente paso consiste en definir las acciones concretas que llevarán al logro de los mismos.

Para asegurar que el plan no se quede en intenciones sino que se implemente, se debe designar responsables y contar con el apoyo de las autoridades, quienes deben asegurar los recursos necesarios para su implementación.

4. Visita de pares externos

La visita de pares externos es una etapa posterior al proceso de autoevaluación y consiste en la verificación de los hallazgos obtenidos por profesionales independientes a la institución, que en la mayoría de ocasiones pertenecen a agencias acreditadoras nacionales e internacionales. Esta es una etapa optativa que se desarrolla únicamente cuando las carreras desean someterse a un proceso de acreditación, donde se busque el reconocimiento público de la calidad por medio de un certificado de acreditación o bien para constatar los hallazgos obtenidos en la autoevaluación.

4.3.4 Instrumentos

Se presentan los instrumentos que se proponen para la recopilación y el análisis de la información para llevar a cabo del proceso de autoevaluación. Los instrumentos están organizados en:

- Instrumentos para conocer la percepción de autoridades, docentes y estudiantes..
- Instrumentos complementarios para recopilar información general de la carrera, para ser completados por el CEA.
    - Instrumento 0: datos generales de la carrera.
    - Instrumento 1: misión y objetivos de la carrera.
    - Instrumento 2: misión y perfil de egreso.
    - Instrumento 3: perfil de egreso y objetivos de la carrera.
    - Instrumento 4: perfil de egreso y necesidades de la sociedad y los empleadores.
    - Instrumento 5: malla curricular y perfil de egreso.
    - Instrumento 6: metodología y evaluación.

Todos los instrumentos del Modelo de Autoevaluación para los Programas de Posgrado de la URL se encuentran en el apéndice 1.

PARTE II:

MARCO EMPÍRICO

Aspectos metodológicos

5.1 Planteamiento del problema

La calidad es un eje fundamental que debe estar presente en todo sistema de educación superior, haciéndose necesario que sea evaluada de forma continua; lo que implica establecer mecanismos eficaces y eficientes que monitoreen el quehacer de las universidades. De acuerdo a Roa (2003) es la propia universidad la que debe tomar la iniciativa de establecer un modelo de autorregulación que la comprometa en el cumplimiento de sus funciones sustantiva, sus objetivos y su misión y que la encamine al mejoramiento continuo de su calidad.

Paralelamente a la existencia de mecanismos internos de evaluación, es de vital importancia contar con sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel nacional e internacional, que ofrezcan apoyo a las instituciones de educación superior; retroalimentándolas acerca de su desempeño desde una perspectiva externa. Ante esto es cada vez más común que a nivel de países se impulse la creación de sistemas que velen por la calidad de los programas que las universidades ofrecen.

La región centroamericana no es la excepción y en los últimos años los países que la conforman han visto el surgimiento de sistemas nacionales de evaluación de la calidad, mediante la creación de agencias acreditadoras que forman parte de las estructuras de educación gubernamentales y agencias independientes que trabajan con el respaldo de grupos de profesionales que tienen vínculos con la educación.

Guatemala es el único país de la región que no cuenta con un sistema evaluación y acreditación, dejando a cargo de cada una de las universidades el establecimiento de mecanismos

que garanticen la calidad que brindan. La carencia de modelos y herramientas que permitan el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en el contexto guatemalteco es urgente e impostergable, ya que la oferta existente a nivel de país crece permanentemente sin ningún tipo de regulación que permita garantizar una enseñanza de alto nivel. En el caso de la Universidad Rafael Landívar tal y como se mencionó anteriormente, ha hecho esfuerzos significativos para someter a procesos voluntarios de autoevaluación con fines de acreditación a la gran mayoría de sus programas de grado en el Campus Central, pero sin lugar a dudas la tarea pendiente es ampliarlos a los programas de posgrado. Hasta el momento no se ha llevado a cabo ningún proceso de evaluación de esta naturaleza a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados. Lo descrito anteriormente hace necesario plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos con los que debe contar un modelo de autoevaluación con fines de mejora continua para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala?

5.2 Objetivos

5.2.1 General:

Elaborar un modelo de autoevaluación con fines de mejora continua, para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

5.2.2 Específicos:

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre calidad, su aplicación en la educación superior, autoevaluación y acreditación; que permita contar con un panorama general sobre dichas temáticas.
2. Recopilar a nivel internacional los principales modelos existentes de autoevaluación de posgrados, para compararlos, conocer su estructura, identificar las principales similitudes y diferencias, así como los elementos que los conforman.
3. Proponer un modelo de autoevaluación para programas de posgrados, que incorpore las principales características de los modelos revisados, incluyendo también las características del proyecto educativo de la Universidad Rafael Landívar.
4. Aplicar el modelo de autoevaluación para programas de posgrado en tres maestrías de la Universidad Rafael Landívar, para así poder analizar los resultados y verificar su adecuado funcionamiento ó por el contrario, identificar los aspectos de mejora del mismo.

5.3 Alcances, límites y aporte

El estudio que se plantea tiene como alcance la propuesta de un Modelo de Autoevaluación para Programas de Posgrado de la Universidad Rafael Landívar con fines de mejora continua, que puede ser implementado tanto para programas académicos como profesionales, ya que contempla la evaluación de ambos enfoques por medio de indicadores orientados a la investigación o a las prácticas profesionales. Aunque puede ser el punto de partida para iniciar procesos de acreditación, no contempla explícitamente actividades concretas para su puesta en marcha, más que algunas sugerencias sobre la evaluación de pares externos. De igual

forma por ser la primera vez que se implementa, el modelo puede requerir de ajustes que mejoren su futuro funcionamiento.

El principal aporte de la presente investigación consiste en poner a disposición de la Universidad Rafael Landívar un primer modelo que permita realizar autoevaluaciones a nivel de los posgrados, mediante instrumentos orientados a conocer la percepción de los distintos actores educativos, así como otras herramientas para recopilar y analizar información relevante de acuerdo a la estructura del modelo. Define también aspectos orientadores para la planificación, recopilación y análisis de información y elaboración de futuros informes de autoevaluación. Así mismo, propone también los actores que podrían participar en los procesos.

5.4 Sujetos de estudio

Partiendo de la elaboración del modelo de autoevaluación que es el principal objetivo del estudio, fue necesaria su implementación en tres programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar, para poder conocer acerca de su funcionamiento. Los programas en los que se aplicó se describen a continuación:

Tabla 5.1 Tabla maestrías sujeto de estudio

Facultad a la que pertenece la maestría	Nombre de la maestría	Tipo de maestría
Ciencias Económicas y Empresariales	Administración de Empresas	Profesional
Humanidades	Gestión y Desarrollo Estratégicos del Talento Humano	Profesional
Ingeniería	Administración Industrial	Profesional

No fue posible incluir alguna maestría académica dentro de la investigación, ya que las existentes en la universidad tienen una población muy pequeña y no se ofrecen permanentemente.

El modelo contempla dentro de la autoevaluación la participación activa de los miembros de la comunidad universitaria de los diferentes programas, entre ellos autoridades, docentes y estudiantes. En esta primera versión no se incluyeron a egresados y empleadores, aspectos que se pueden añadir en futuras investigaciones.

Por diferentes razones solo se incluyeron a los siguientes sujetos de estudio:

- Autoridades (directores y coordinadores de los programas)
- Docentes
- Estudiantes

Para la selección de los grupos de sujetos que conformaron el presente estudio se utilizaron los siguientes métodos:

Tabla 5.2 Métodos empleados para el análisis de los sujetos

Sujetos	Método	Observaciones
Autoridades	Censo	Se involucraron el 100% de directores y coordinadores de cada programa de maestría.
Docentes	Muestreo no probabilístico	Se seleccionó a los participantes de acuerdo a características definidas para el estudio.
Estudiantes	Muestreo no probabilístico	Se seleccionó a los participantes de acuerdo a características definidas para el estudio.

5.5 Muestra

Para recoger la información tanto de docentes como de estudiantes se conformaron muestras por medio de un muestreo no probabilístico, que de acuerdo a Fernández, Hernández y Baptista (2007) es un muestreo de selección informal mayormente utilizado para estudiar grupos o comunidades, donde “la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma

probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestados" (p. 167).

Asimismo Morales (2013) señala que el muestreo no probabilístico es muy utilizado en estudios en el ámbito de la educación "donde no se tienen muestras aleatorias por imposibilidad práctica, como cuando trabajamos con grupos intactos (nuestros alumnos o los que asisten a un taller)" (p. 41). Dentro de los tipos de muestras no probabilistas continúa mencionando Morales, existe la muestra de conveniencia que es "aquella muestra disponible, como puede ser los alumnos que tenemos en clase. Se denominan de juicio prudencial, cuando se estima y se razona que la muestra es representativa de una determinada población" (p. 41).

Las características que se utilizaron para definir la muestra no probabilística fueron:

Tabla 5.3 Características para la definición de las muestras

Sujetos	Características
Docentes	• Un docente por cada uno de los cursos que se imparten en los diferentes ciclos académicos a lo largo de toda la maestría. El total de cursos es de 16.
Estudiantes	• Maestría en Administración de Empresas: una sección completa de estudiantes del primero, tercero, quinto y séptimo ciclo trimestral impartido de enero a marzo de 2016. • Maestría en Gestión y Desarrollo Estratégicos del Talento Humano: una sección completa de estudiantes del primer y tercer ciclo semestral impartido de enero a junio de 2016. • Maestría en Administración Industrial: una sección completa de estudiantes del primero, tercero, quinto y séptimo ciclo trimestral impartido de enero a marzo de 2016.

A continuación se detalla el número de sujetos que conformaron las muestras de los distintos actores educativos que participaron en las autoevaluaciones:

Tabla 5.4 Número de sujetos que conforman las muestras

Actores	Maestría en Administración de Empresas	Maestría en Gestión y Desarrollo Estratégicos del Talento Humano	Maestría en Administración Industrial	Total
Autoridades	**4**	**2**	**2**	**8**
Docentes	**13**	**14**	**6**	**33**
Estudiantes:	**68**	**67**	**68**	**203**
Ciclo I	22	34	33	
Ciclo III	21	33	17	
Ciclo V	5		8	
Ciclo VII	20		10	

Aunque se esperaba contar con una muestra de 16 docentes en cada uno de los programas, en la Maestría en Administración Industrial solo se logró la respuesta de 6, a pesar de las múltiples solicitudes enviadas para su participación y colaboración.

En el caso de las autoridades se llevó a cabo un censo, ya que participaron en la investigación el total de directores y coordinadores de cada uno de los programas académicos.

5.6 Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron para la obtención de la información forman parte del modelo de autoevaluación elaborado para los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar. A continuación se describe cada uno de ellos:

1. Focus group dirigido a las autoridades de los tres programas de maestría, teniendo como objetivo principal recopilar información de cada una de las dimensiones del modelo y conocer su percepción.

2. Cuestionario en línea para recabar información de los profesores de los tres programas de maestría, teniendo como objetivo principal recopilar información de cada una de las dimensiones del modelo y conocer su percepción.
3. Cuestionario aplicado a los estudiantes de diversos ciclos de los tres programas de maestría, teniendo como objetivo principal recopilar información de cada una de las dimensiones del modelo y conocer su percepción.
4. Instrumentos complementarios para recopilar información de los programas de maestría y profundizar en elementos clave del modelo de autoevaluación. A continuación se detalla cada uno de ellos:
    - Instrumento 0: datos generales de la carrera.
    - Instrumento 1: misión y objetivos de la carrera.
    - Instrumento 2: misión y perfil de egreso.
    - Instrumento 3: perfil de egreso y objetivos de la carrera.
    - Instrumento 4: malla curricular y perfil de egreso.
    - Instrumento 5: metodología y evaluación.

A continuación se describen los instrumentos dirigidos a los tres diferentes grupos de estudio:

Tabla 5.5 Tipo de instrumentos utilizados para la recopilación de datos

Actores	Tipo de instrumento	Descripción
Autoridades Docentes	Focus group	• **75 preguntas.**
	Cuestionario en línea	• 8 preguntas de respuesta dicotómica • 7 preguntas de selección múltiple con opción de elegir varias respuestas. • 30 preguntas con escala de Likert. • 5 preguntas de respuesta abierta. • **50 preguntas en total**.

Estudiantes	Cuestionario	• 22 preguntas de respuesta dicotómica. • 3 preguntas de selección múltiple con opción de elegir varias respuestas. • 24 preguntas con escala de Likert. • 4 preguntas de respuesta abierta. • **53 preguntas en total.**

5.7 Procedimiento

A continuación se detalla el procedimiento que se llevó a cabo para la realización del estudio:

1. Se solicitó autorización en la Vicerrectoría Académica y en las tres facultades participantes en la investigación:
    a. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
    b. Facultad de Ingeniería.
    c. Facultad de Humanidades.
2. Se diseñó el anteproyecto de tesis con el objeto de establecer el plan a seguir en la investigación.
3. Se recopiló la información bibliográfica necesaria para contar con un marco de referencia.
4. Se elaboró el Modelo de Autoevaluación para Programas de Posgrados de la Universidad Rafael Landívar, con sus respectivos instrumentos de recopilación de información.
5. Se aplicaron los instrumentos de la autoevaluación a los tres grupos de sujetos de estudio. Para el primer grupo comprendido por autoridades de las distintas facultades se llevaron a cabo reuniones de trabajo para la realización de los focus group. En el segundo grupo correspondiente a docentes, se envió por medio de correo electrónico el cuestionario en línea, dando seguimiento permanente de acuerdo a la evolución de las respuestas. Para el

último grupo que correspondía a estudiantes, se realizaron visitas a los salones de clase para la aplicación de los cuestionarios.

6. Se tabuló la información obtenida en el trabajo de campo mediante tablas dinámicas en Excel que hicieran posible la integración de los datos y el cruce de las dimensiones, áreas, criterios e indicadores que conforman el modelo de autoevaluación. Con la información de estudiantes se realizaron análisis estadísticos más profundos, ya que el tamaño de la muestra lo permitía.
7. Se analizó la información tabulada, de acuerdo a los objetivos planteados para el estudio.
8. Se redactó el documento final que incluye marco teórico, presentación de resultados y su respectiva discusión, conclusiones y líneas futuras de acción.

Las principales fases llevadas a cabo para la elaboración del modelo de autoevaluación fueron las siguientes:

1. Fase exploratoria

En esta primera etapa se hizo necesaria la identificación de los modelos de autoevaluación existentes a nivel de posgrado, en contextos diversos como Europa, Norteamérica, Sudamérica y Centroamérica para realizar un análisis que permitiera establecer los elementos que los conformaban, su estructura y sus similitudes y diferencias.

2. Fase de elaboración e implementación del modelo de autoevaluación

Partiendo de la revisión de los modelos previamente identificados, se planteó la elaboración del modelo de autoevaluación para programas de posgrado de la Universidad Rafael

Landívar, utilizando la metodología que presenta Díaz, San Fabián y Belver (2008), que identifican las siguientes etapas:

1. Etapa de Diseño:
    a. Diseño inicial del modelo

    Para la etapa de diseño se tomaron como insumos, los resultados obtenidos del análisis realizado en los modelos de autoevaluación identificados. Se elaboró el modelo de la presente investigación tomando como referencia el método de evaluación CIPP (contexto, entrada, proceso y producto) de acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield (1987) y el ciclo de calidad de Deming (PDCA) de acuerdo con Suarez (2007).

    b. Revisión del modelo

    Previo a su implementación, se llevó a cabo una revisión general de la propuesta, para identificar la lógica de su estructura.

2. Etapa de aplicación
    a. Preparación del proceso de autoevaluación

    Se llevaron a cabo reuniones previas con los responsables de los programas de posgrado, para informarles del proceso de autoevaluación, solicitando también su colaboración durante su desarrollo.

    b. Recogida de información y análisis de las evidencias

    Se identificó el tipo de información que se requería de acuerdo a cada una de las dimensiones que conforman el modelo, los sujetos que la poseían, así como los instrumentos idóneos para su recopilación.

5.8 Tipo de investigación

El presente estudio corresponde según Hernández, Fernández y Baptista (2007) a una investigación de diseño no experimental, transeccional y descriptiva. Para Achaerandio (2000) una investigación de carácter descriptivo es aquella en la que se estudia, interpreta y se refiere lo que aparece y lo que es, haciéndose únicamente la descripción de los fenómenos encontrados. Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2007, p. 60) señalan lo siguiente:

> Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es recolectar datos. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (válgase la redundancia) describir lo que se investiga.

Para la consecución de los objetivos establecidos, se propuso la utilización de un enfoque de análisis mixto de investigación, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) "es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema" (pág. 755).

Dentro del modelo mixto se plantean el diseño de un enfoque dominante o principal, que consiste en que el estudio se desarrolla mayoritariamente bajo los lineamientos de alguno de los dos tipos de investigación, pero se incluyen componentes del otro enfoque. En el caso del estudio en cuestión, se desarrollará un enfoque dominante cualitativo que incluye elementos cuantitativos.

5.9 Análisis de datos

En cuanto a la organización y análisis de los datos, estos fueron abordados de acuerdo a la naturaleza de los mismos; tratando de aprovechar de la mejor forma toda la información obtenida en los tres grupos sujeto de estudio.

- **Grupo de autoridades**

Para el caso de las autoridades en la que se llevaron a cabo grupos focales, se consideró presentarlos de forma cualitativa, es decir realizando una descripción de los principales hallazgos en cada una de las dimensiones del modelo de autoevaluación por maestría.

- **Grupo de docentes**

Para el grupo de docentes se calcularon porcentajes y se analizaron y compararon las tres maestrías entre sí. La principal utilidad de los porcentajes en estadística de acuerdo a Pierdant y Rodríguez (2006) es obtener comparabilidad, ya que las cifras absolutas impiden en muchas ocasiones lograrla. Son útiles también para comparar dos o más grupos; siendo este el caso de los resultados obtenidos en el cuestionario en línea de los profesores. Para ello se construyeron tablas de frecuencia.

- **Grupo de estudiantes**

En los datos de los estudiantes también se realizó en un primer momento un cálculo de porcentajes que permitiera comparar a las tres maestrías mediante tablas de frecuencia, pero también se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio ya que el número de la muestra lo hacía posible. Lo anterior con el fin de conocer si la estructura del modelo de autoevaluación planteado era adecuada, o si era posible identificar nuevas dimensiones que permitieran reagrupar la

información y simplificarla. El análisis factorial para De la Garza, Morales y González (2013, p. 322)

> Ayuda a reducir información o datos, es decir, encuentra homogeneidad al interior de un conjunto de muchas variables para así formar grupos. La técnica parte de la idea de que existe un gran número de variables simultaneas a las que se les denomina dimensiones, entonces de un gran conjunto de variables busca aquellas que estén muy relacionadas (o correlacionadas) y las une para forma una nueva dimensión o una nueva variable que, a su vez, tiene nuevos valores llamados puntajes o puntuaciones.

Otra característica de acuerdo a los autores es que identifica estos nuevos grupos a partir de la estructura interna de las variables para tratar de explicarlas. Plantean a su vez algunas recomendaciones a tomar en cuenta: a) la técnica debe usarse en casos donde el número de entrevistas sea mayor a 50, b) las variables deben ser métricas y c) las variables deben estar medidas en escala de intervalo o razón, ya que no permite la utilización de variables dicotómicas. Las características necesarias solo se ajustaban a cierto grupo de preguntas en el cuestionario de los estudiantes, así que dicho análisis se circunscribió a ellas.

Otro estadístico importante de mencionar es el análisis de varianza, realizado en el grupo de estudiantes con el fin de identificar si existían diferencias desde su perspectiva, en las tres maestrías. Para Hernández, Fernández y Baptista (1996) “es una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba t se utiliza para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos” (p. 466).

- **Comparación entre resultados de docentes y estudiantes**

Para la comparación entre estudiantes y docentes se identificaron preguntas tanto de los cuestionarios de docentes como de los estudiantes, que aunque hubiesen sido planteadas de forma diferente perseguían el mismo objetivo y evaluaban el mismo indicador. Lo anterior con el objeto de identificar si existía diferencia entre los grupos, utilizando la t de Student.

Presentación y discusión de resultados

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos luego de la aplicación del modelo de autoevaluación propuesto, mediante los distintos instrumentos elaborados que buscan la recopilación de información de los programas académicos, así como de los puntos de vistas de los actores educativos que participan en la investigación: autoridades, docentes y estudiantes.

En un primer momento se presentan los resultados obtenidos mediante los focus group dirigidos a las autoridades de las maestrías. Posteriormente los datos recopilados mediante los cuestionarios en línea aplicados a los docentes. Por último se muestran los resultados de los estudiantes. Se busca comparar las respuestas de estos grupos en los tres programas evaluados.

Es importante mencionar que por razones de confidencialidad a cada una de los programas se les denomina maestría 1, maestría 2 y maestría 3. Las tablas se encuentran divididas por las distintas dimensiones que conforman el modelo de autoevaluación, desplegando las preguntas que corresponden a cada una de ellas y los resultados a partir de las respuestas obtenidas.

6.1 Presentación de resultados por actores educativos

A continuación se presentan los principales hallazgos identificados en los tres grupos de actores educativos, de acuerdo al modelo de autoevaluación de programas de posgrado, desde sus diferentes dimensiones.

6.1.1 Resultados de focus group realizados con autoridades de las maestrías 1, 2 y 3

Los resultados obtenidos son producto de los tres focus group llevados a cabo con autoridades de las tres maestrías estudiadas. Se realiza un análisis cualitativo de la información, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2007) debe tener algunas características:

- Darle orden a los datos.
- Organizar unidades, categorías o temas.
- Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos.

En este caso en concreto, la información se organiza en las dimensiones que componen el modelo de autoevaluación de posgrados, tratando en un primer momento de describir globalmente lo que las distintas autoridades mencionaron, para luego identificar similitudes y diferencias. Es importante indicar también que el análisis no se circunscribe únicamente a la información de los grupos focales, sino también se incluyen datos recopilados en instrumentos adicionales que se encuentran en el anexo 2 y de los documentos solicitados como evidencias.

Dimensión I: plan de estudios.

La dimensión "Plan de estudios" abarca las áreas de proyecto académico, objetivos del programa, perfil de egreso y malla curricular. Fue posible identificar con relación a la primer área que dos de los tres programas sujetos de estudio cuentan con un proyecto que contiene justificación, objetivos, perfil de ingreso y egreso, malla curricular, la descripción de los cursos, metodología, docentes y recursos. En cuanto a los objetivos de la carrera y la misión de la universidad, las autoridades de las tres maestrías afirman conocerlos. Al abordar el perfil de

egreso existe concordancia en los tres programas sobre su coherencia con la misión de la universidad y los objetivos de los programas. Al analizar los instrumentos complementarios número 3 en el anexo 2, es posible verificar que todos los objetivos de los programas contribuyen al cumplimiento de la misión. Posteriormente se analiza la coherencia entre los objetivos de la carrera y el perfil de egreso y su composición en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las autoridades indican que si existe coherencia, pero enfatizan que los perfiles no se encuentran desglosados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A pesar de ello, en el instrumento complementario 3 en el anexo 2, se identifica esos componentes y su relación con los objetivos de cada una de las maestrías. En cuanto a las competencias de investigación las tres maestrías las identifican como parte del perfil de egreso. Aunque dos grupos de autoridades señalan que el perfil fue elaborado tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y los empleadores y existió involucramiento de docentes y gestores, no se cuenta con evidencias que respalde dichas afirmaciones.

La malla curricular es otro aspecto investigado y se muestra coincidencia en dos programas en que para su formulación existieron fundamentos pedagógicos y disciplinares, sin embargo al profundizar sobre el tema solo mencionaron al constructivismo y la metodología de casos y no fue posible indagar con mayor profundidad sobre estos aspectos. En cuanto a la existencia de ejes transversales y formación en valores dentro de la malla, dos programas señalan su existencia, pero no logran identificar con claridad los valores que promueve la universidad. Todos coinciden en que la malla responde a las competencias establecidas en el perfil de egreso y por ende incluye competencias en cuanto a investigación y experiencias de aplicación práctica. Lo anterior es posible ratificarlo mediante el instrumento complementario 4 en el anexo 2; ya que se realizó un cruce entre las áreas de la malla curricular y las competencias de los programas. En relación a los cursos que la conforman en todas las carreras se identifica una organización gradual

de los mismos y una distribución equilibrada. No existen cursos optativos y se identifica flexibilidad y espacios para aplicación del idioma inglés solo en dos de los tres programas. En cuanto a la descripción de los cursos, los contenidos mínimos y los programas las tres maestrías indican contar con ellos. Dentro de las evidencias solicitadas fue posible validar este último elemento.

La actualización del plan de estudios es un aspecto muy importante para contar con programas competitivos que respondan a las necesidades del entorno. En cuanto a este punto solo dos maestrías indicaron que se realizar periódicamente y de manera formal, ya que se llevan a cabo revisiones permanentes de los contenidos, pero no actividades de renovación curricular.

Dimensión II: Metodología de Enseñanza y aprendizaje.

La dimensión II se enfoca en las áreas de metodología de enseñanza y aprendizaje, apoyo, tutoría y seguimiento a estudiantes, evaluación de aprendizajes y coordinación de la enseñanza. En cuanto al primer aspecto existe acuerdo en las maestrías acerca de que las metodologías que utilizan los docentes permiten el logro de los objetivos de aprendizaje, la utilización de las TIC, la existencia de actividades de monitoreo y seguimiento de los docentes a los estudiantes y sobre que el número de estudiantes por sección en los cursos es adecuado a las metodologías. En los registros históricos revisados se pudo identificar que los promedios por sección oscilan entre 25 y 30 estudiantes. En un programa se señala que no se promueve la participación en seminarios, congresos y actividades diversas relacionadas con la disciplina de estudio.

En cuanto al apoyo, tutoría y seguimiento de los estudiantes no existen programas formalmente establecidos para este propósito pero en dos casos se indica que si se lleva a cabo algún tipo de seguimiento a su trayectoria académica.

Sobre la evaluación de aprendizajes se señala coherencia entre la misma y los objetivos y metodologías planteados en las distintas asignaturas; así como la existencia de criterios de evaluación que se transmiten oportunamente y la existencia de actividades de evaluación en forma periódica. En el instrumento complementario 5 en el anexo 2, se puede identificar que se desarrollan metodologías y tipos de evaluación diversos.

La coordinación de la enseñanza que incluye la planificación de los cursos, el acompañamiento a los docentes, su respectiva retroalimentación y la existencia de programas de capacitación pedagógicas y disciplinares se perciben adecuadas por las autoridades de las tres maestrías.

Dimensión III: recursos humanos, físicos y tecnológicos.

El personal académico administrativo, el personal docente, los recursos físicos y tecnológicos conforman la dimensión III. En el área relacionada con el personal académico administrativo dos programas indican que el equipo de colaboradores con que se cuenta es suficiente y los tres coinciden en su idoneidad en cuanto a los perfiles requeridos. Manifiestan la existencia de políticas para su contratación en todos los casos, indicando que son generales a toda la institución y no propias de las carreras.

Se identifican en dos programas la falta de políticas para la contratación docente, la inexistencia de perfiles por área y en los tres casos la falta de políticas que incentiven la obtención de nuevos grados académicos. Esto se corrobora ya que no existe una carrera docente establecida dentro de la institución para los docentes de posgrado. Llama la atención que en las tres maestrías las autoridades señalan que los docentes no realizan investigación vinculada con la universidad, sino que solo los docentes extranjeros invitados al programa la realizan desde sus

instituciones de origen. Lo anterior puede relacionarse con la falta de carrera docente, ya que el 100% de los catedráticos tienen una vinculación con la institución únicamente por la asignatura que imparten. En un solo programa se señala la insuficiencia de la planta docente para el logro de los objetivos, refiriéndose a que les es difícil identificar profesionales expertos en la disciplina y también capacitados para la docencia.

En cuanto a los recursos físicos y tecnológicos en concreto los salones de clases, su equipamiento y la conectividad a Internet se señalan como no adecuados en las tres maestrías. Sobre la infraestructura general de toda la universidad dos programas manifiestan estar satisfechos y el tercero identifica áreas de mejora en los parqueos. Existe satisfacción en cuanto a la biblioteca y los servicios que ofrece, así como con la plataforma educativa virtual. En particular se califica muy satisfactoriamente a la biblioteca y sus servicios, pero se reconoce también que se encuentra subutilizada, tanto por la coordinación del programa, los docentes y los estudiantes.

Dimensión IV: resultados.

Los resultados académicos se analizan en la dimensión IV, abarcando su existencia y la toma de decisiones a partir de ellos. En los tres programas se identifican resultados académicos varios, siendo los más utilizados la deserción y la retención y a los que se les da un mayor seguimiento. Las autoridades consideran que se encuentran en rangos aceptables y solo se evalúan con más profundidad si se identifica alguna variación anormal. El resto de índices académicos no son utilizados a pesar que se encuentran disponibles y apoyarían la evaluación integral de las maestrías y sus resultados.

A continuación se presenta un comparativo de los principales resultados académicos de las tres maestrías.

Tabla 6.1 Resultados académicos

Generación	Carrera	Tasa rendimiento	Tasa éxito	Tasa graduación	Tasa abandono	Tasa eficiencia	Nota media expediente
2012	Maestría 1	96.44%	99.14%	80.77%	9.62%	91.92%	86.17
2013		94.96%	98.31%	83.33%	12.13%	93.75%	89.46
2014		96.72%	97.48%	75.00%	11.11%	88.89%	88.80
2012	Maestría 2	98.61%	99.04%	88.14%	3.70%	83.59%	88.12
2013		94.61%	98.35%	90.14%	5.26%	85.79%	87.50
2014		97.48%	99.32%	90.79%	3.89%	82.43%	88.79
2012	Maestría 3	97.98%	97.79%	65.22%	4.75%	87.36%	86.45
2013		95.83%	98.97%	49.48%	12.20%	77.08%	85.61
2014		93.86%	96.79%	30.69%	15.63%	67.01%	85.04

Fuente: Dirección de Planificación 2016.

Los índices académicos presentados en la tabla 7.1 describen lo siguiente:

- **Tasa de rendimiento**: relación porcentual entre el número total de créditos superados y el número total de créditos matriculados por la totalidad de los estudiantes.
- **Tasa de éxito:** relación porcentual entre el número total de créditos superados y el número total de créditos presentados a evaluación por la totalidad de estudiantes.

- **Tasa de graduación**: relación porcentual entre los estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que superan, en el tiempo previsto más un año, los créditos conducentes al título y el total de los estudiantes de dicha cohorte.
- **Tasa de abandono**: Relación porcentual entre los estudiantes de nuevo ingreso en el título en el curso académico X, que no se han matriculado en dicho título en los cursos x+1 y x+2, y el número total de estudiantes de dicha cohorte de nuevo ingreso.
- **Tasa eficiencia**: relación porcentual entre el número de créditos en los que debieron haberse matriculado los estudiantes de una cohorte de egreso para superar el título y el total de créditos en los que efectivamente se han matriculado. Se excluye a los estudiantes que en su día accedieron al título con créditos reconocidos.
- **Nota media expediente**: promedio de la nota de expediente de los estudiantes de una cohorte de egreso.

Los datos que se presentan sobre los distintos resultados académicos para las generaciones 2012, 2013 y 2014 corresponden a generaciones completas de reciente finalización. Por ello no se solicitó información de la generación 2015 ya que aún no ha finalizado su proceso de formación.

Los resultados de los tres programas reflejan comportamientos muy similares. Es importante destacar que la tasa de graduación en la maestría uno oscila entre el 75 al 83.33%, tendiendo a la baja en el último año de análisis, lo que debe llevar a una reflexión de las causas, ya que muestran menos personas graduándose. La maestría dos mantiene constante su tasa de graduación, mientras que la maestría tres presenta los promedios más bajos. En el último caso las tasas bajas se deben a que en el programa comparte un año

común con dos maestrías más y los estudiantes aunque inicialmente se inscriben a dicho programa, al iniciar el segundo año optan por algún otro. Las tasas de abandono reflejan porcentajes bajos para los tres programas.

En cuanto al rendimiento de los estudiantes este es muy satisfactorio ya que alcanza notas de expediente promedio arriba de los 85 puntos en todos los programas. De igual manera se comportan la tasa de rendimiento y la de éxito que evalúan los créditos que se asignaron los estudiantes y los que superaron satisfactoriamente. Ambas tasas se encuentran arriba del 95% en todos los programas.

.

Dimensión V: vinculación programa / empresa sociedad

La dimensión V evalúa la vinculación del programa académico con la empresa y sociedad, en el caso de las maestrías profesionales. En el análisis llevado a cabo se identifica la existencia de lineamientos así como de espacios para el desarrollo de proyectos de aplicación a lo largo de las tres carreras. Es importante mencionar también que en dos asignaturas del último ciclo, todos los estudiantes de los programas desarrollan un proyecto que tiene dos objetivos:

- Integrar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de las carreras.
- Aplicar dichos conocimientos en un proyecto en el entorno empresarial.

En cuanto a la existencia de pasantías o prácticas profesionales las autoridades coinciden en que no existen dentro del plan de estudios, identificándose como un área importante de mejora. Sin embargo la creación de este tipo de espacios podría no ajustarse a las posibilidades de los estudiantes, ya que su perfil denota que en su mayoría son trabajadores que estudian a tiempo parcial.

6.1.2 Resultados de cuestionario en línea dirigido a docentes de las maestrías 1, 2 y 3

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario en línea aplicado a los docentes de las maestrías uno, dos y tres. Al igual que en caso de las autoridades se muestran todas las preguntas que formaron parte del instrumento, relacionándolas con las distintas dimensiones, áreas, criterios e indicadores del modelo de autoevaluación.

A diferencia del primer grupo de estudio correspondiente a autoridades, en el caso de los docentes el modelo inicia su análisis en el ámbito de los objetivos y la misión de la institución y no en el del proyecto académico. Lo anterior responde a que cada actor académico puede aportar de acuerdo a sus funciones y actividades específicas.

Tabla 6.2 Dimensión I: plan de estudios, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
DOCENTES						
DIMENSIÓN I						
1 ¿Conoce la misión de la URL?	21.43%	78.57%	33.33%	66.67%	0.00%	100.00%
2 ¿Conoce cuáles son los objetivos de la carrera en la que imparte cursos?	14.29%	85.71%	33.33%	66.67%	30.77%	69.23%
4 ¿Conoce cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que deben desarrollar sus estudiantes a lo largo de su formación?	14.29%	85.71%	16.67%	83.33%	30.77%	69.23%
7 ¿Su opinión como docente fue tomada en cuenta para la elaboración del perfil de egreso de la carrera?	78.57%	21.43%	50.00%	50.00%	84.62%	15.38%

8 ¿Conoce cuáles con los ejes transversales que contempla la malla curricular?	71.43%	28.57%	50.00%	50.00%	84.62%	15.38%
11 ¿Conoce cuáles son los valores que deben desarrollar sus estudiantes a lo largo de su formación en la URL?	28.57%	71.43%	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
13 ¿Recibe la siguiente información sobre el curso que imparte?						
Contenidos mínimos	7.14%	92.86%	16.67%	83.33%	15.38%	84.62%
Descripción del curso	14.29%	85.71%	0.00%	100.00%	23.08%	76.92%
Lineamientos para elaboración del programa	28.57%	71.43%	0.00%	100.00%	15.38%	84.62%

Tabla 6.3 Dimensión I: plan de estudios, escala de Likert

	MAESTRIA 1				MAESTRIA 2				MAESTRIA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
DOCENTES												
DIMENSIÓN I												
10 Mi curso contribuye al desarrollo de los ejes transversales de la carrera	7.14%	0.00%	57.14%	35.71%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%	30.77%	69.23%

La dimensión I para los docentes abarca las áreas relacionadas con los objetivos del programa, el perfil de egreso y la malla curricular. En cuanto al conocimiento de los objetivos y la misión más del 50% de los docentes manifiestan conocerlos. En la pregunta abierta que solicitaba describir la misión y los objetivos aunque solo se obtuvieron 13 respuestas, todas ellas describen los rasgos más importantes tanto de la misión como de los objetivos de las maestrías.

Resalta que en cuestión de los objetivos la maestría uno tiene el porcentaje más alto y para la misión la maestría tres. En cuanto al perfil de egreso los docentes de dos programas en más del 80% afirman conocer las competencias que los conforman. Asimismo identifican competencias de investigación. El logro del perfil de egreso y sus competencias se profundizó en la pregunta 6 del cuestionario en línea, describiendo los conocimientos, habilidades, actitudes y valores por cada una de las carreras. Los docentes de las maestrías 1 y 2 concuerdan en que todas se desarrollan en más del 80%. En la maestría 3 los profesores piensan de forma similar pero identifican un rango menor en su cumplimiento, identificando que cinco de ellas se logran en menos de ese porcentaje como se muestra a continuación:

Tabla 6.4 Percepción sobre las competencias adquiridas por medio del perfil de egreso

MAESTRÍA 1	DOCENTES
Desarrollo de la cultura y clima organizacional	100.00%
Desarrollo de programas	100.00%
Aplicación práctica	100.00%
Desarrollo del recurso humano	100.00%
Indicadores de gestión	100.00%
Técnicas de capacitación y acompañamiento	100.00%

MAESTRÍA 2	DOCENTES
Aplicación Practica	100.00%
Atención al entorno	100.00%
Capacidad de Adaptación al cambio, globalización y Competitividad	100.00%
Capacidad de análisis, síntesis y evaluación	100.00%
Capacidad de identificar y resolver problemas	100.00%
Cooperación	100.00%

MAESTRÍA 3	DOCENTES
Administración	100.00%
Trabajo en equipo	97.14%
Mercadeo	97.06%
Planificación y organización	96.88%
Identificación de problemas	96.67%
Toma de Decisiones	96.67%

Recurso Humano	97.22%
Sensibilidad ante la problemática de las personas	97.14%
Trabajo en equipo	97.06%
Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras	96.97%
Referente para la propuesta de soluciones	96.97%
Clima organizacional	96.88%
Técnicas de comunicación	96.77%
Sensibilidad ante la problemática de la empresa	94.12%
Logro de objetivos	94.12%
Orientación al logro de objetivos	94.12%
Organización	93.33%
Métodos cuantitativos	91.67%
Finanzas básicas	88.46%
Estadística	87.50%
De investigación	85.71%

Dialogo	100.00%
Gerencia Y Estrategia	100.00%
Respecto	100.00%
Toma de Decisiones	100.00%
Trabajo en equipo	100.00%
Liderazgo	93.33%
Operaciones	93.33%
Economía	92.86%
Finanzas	92.86%
Tecnología	92.86%
De investigación	92.31%
Marketing	90.00%
Sistemas de Producción	84.62%

Liderazgo	93.33%
Aplicación Practica	93.10%
Innovación	93.10%
Economía	92.86%
Transformadora	92.31%
Responsabilidad Social	90.48%
Pensamiento Crítico	89.29%
Negociación	88.46%
Emprendedurismo	88.00%
De investigación	84.00%
Escucha Activa	81.48%
Resolución de conflictos	80.00%
Ética	76.00%
Recursos Humanos	75.00%
Nuevos retos	73.91%
Estadística	71.43%
Derecho Empresarial	66.67%
Matemáticas	66.67%

En cuanto a su participación en la elaboración de los perfiles de egreso, más del 50% indican que no fueron tomados en cuenta. Lo anterior puede ser posible por la antigüedad de creación de la maestría dos y tres, no siendo el caso de la maestría uno que tiene cinco años de funcionamiento.

En relación a la malla curricular más del 50% no reconoce la existencia de ejes transversales pero posteriormente argumentan que sus cursos si contribuyen con ellos. Por otro lado señalan que si identifican espacios para la formación en valores y afirman conocer los valores que promulga la Universidad Rafael Landívar, sin embargo en la pregunta abierta no los describen con toda precisión. Dentro de los aspectos de la malla como los espacios de aplicación práctica coinciden en su existencia. Manifiestan también recibir información en cuanto a los contenidos mínimos, la descripción de los cursos y los lineamientos para la elaboración de los programas.

Tabla 6.5 Resultados docentes de dimensión II, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
DOCENTES						
DIMENSIÓN II						
15 Marque con una equis (X) las metodologías que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos:						
Actividades de aplicación práctica	7.14%	92.86%	33.33%	66.67%	53.85%	46.15%
Clase magistral	7.14%	92.86%	33.33%	66.67%	7.69%	92.31%
Debates	64.29%	35.71%	33.33%	66.67%	61.54%	38.46%
Desarrollo de proyectos	7.14%	92.86%	33.33%	66.67%	15.38%	84.62%
Discusión	42.86%	57.14%	33.33%	66.67%	30.77%	69.23%
Ensayos	14.29%	85.71%	66.67%	33.33%	46.15%	53.85%
Instrucción personalizada	64.29%	35.71%	83.33%	16.67%	92.31%	7.69%
Juegos de negocios	85.71%	14.29%	66.67%	33.33%	76.92%	23.08%
Juegos de simulación	92.86%	7.14%	83.33%	16.67%	69.23%	30.77%
Método de casos	0.00%	100.00%	16.67%	83.33%	15.38%	84.62%
Otros	100.00%	0.00%	100.00%	0.00%	76.92%	23.08%
Presentaciones	7.14%	92.86%	33.33%	66.67%	15.38%	84.62%
Resolución de problemas	21.43%	78.57%	33.33%	66.67%	38.46%	61.54%
Trabajos de investigación	21.43%	78.57%	50.00%	50.00%	46.15%	53.85%
18 Marque con una equis (X) las Tecnologías de Información y Comunicación que sus docentes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos:						
Bases de datos e E-books	50.00%	50.00%	83.33%	16.67%	61.54%	38.46%

Búsqueda de información en páginas de Internet	14.29%	85.71%	33.33%	66.67%	15.38%	84.62%
Correo electrónico	14.29%	85.71%	33.33%	66.67%	0.00%	100.00%
Cuestionarios en línea	78.57%	21.43%	83.33%	16.67%	76.92%	23.08%
Foros virtuales	64.29%	35.71%	33.33%	66.67%	84.62%	15.38%
Otros	85.71%	14.29%	100.00%	0.00%	76.92%	23.08%
Portal académico de la URL	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
Software de aplicación en el curso	85.71%	14.29%	50.00%	50.00%	69.23%	30.77%
19 ¿Se informa e invita a sus estudiantes a participar en congresos, seminarios y otro tipo de actividades relacionadas con su curso?	21.43%	78.57%	66.67%	33.33%	38.46%	61.54%
22 Marque con una equis (X) los tipos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos:						
Discusión	57.14%	42.86%	66.67%	33.33%	23.08%	76.92%
Trabajos de investigación	21.43%	78.57%	66.67%	33.33%	53.85%	46.15%
Actividades de aplicación práctica	35.71%	64.29%	33.33%	66.67%	76.92%	23.08%
Comprobaciones de lectura	35.71%	64.29%	66.67%	33.33%	76.92%	23.08%
Debates	85.71%	14.29%	66.67%	33.33%	69.23%	30.77%
Ensayos	28.57%	71.43%	66.67%	33.33%	53.85%	46.15%
Evaluaciones diagnósticas	71.43%	28.57%	66.67%	33.33%	76.92%	23.08%
Evaluaciones finales	42.86%	57.14%	16.67%	83.33%	23.08%	76.92%
Evaluaciones parciales	35.71%	64.29%	33.33%	66.67%	46.15%	53.85%
Juegos de negocios	85.71%	14.29%	83.33%	16.67%	76.92%	23.08%
Juegos de simulación	92.86%	7.14%	83.33%	16.67%	69.23%	30.77%
Otros	100.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%	0.00%
Presentaciones	14.29%	85.71%	33.33%	66.67%	30.77%	69.23%
Proyectos finales	0.00%	100.00%	33.33%	66.67%	15.38%	84.62%
Resolución de casos	28.57%	71.43%	16.67%	83.33%	23.08%	76.92%
Resolución de problemas	57.14%	42.86%	33.33%	66.67%	61.54%	38.46%
35 Escriba el número de capacitaciones que ha recibido en los últimos dos años en las siguientes áreas:						

Capacitaciones sobre Docencia Universitaria	14.29%	85.71%	50.00%	50.00%	30.77%	69.23%
Capacitaciones sobre la Disciplina	50.00%	50.00%	66.67%	33.33%	38.46%	61.54%
Capacitaciones sobre procedimientos y funcionamiento de la institución	71.43%	28.57%	33.33%	66.67%	38.46%	61.54%

Tabla 6.6 Resultados docentes de dimensión II, escala de Likert

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	Escala de Likert				Escala de Likert				Escala de Likert			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
DOCENTES												
DIMENSIÓN II												
14 Las metodologías que utilizo les permiten a los estudiantes aprender	7.14%	0.00%	7.14%	85.71%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	7.69%	92.31%
16 Monitoreo y superviso el trabajo de mis estudiantes dentro y fuera del aula	7.14%	0.00%	42.86%	50.00%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	7.69%	46.15%	46.15%
17 Asigno tareas para realizar fuera del aula que permitan a los estudiantes profundizar en lo aprendido durante la clase	7.14%	0.00%	14.29%	78.57%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	0.00%	15.38%	84.62%
20 Propongo actividades prácticas en mis metodologías donde los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos que se desarrollan en el curso	7.14%	0.00%	14.29%	78.57%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	0.00%	7.69%	92.31%
21 Las evaluaciones que realizo durante el curso que imparto me permiten corroborar que mis estudiantes han alcanzado los objetivos del mismo	7.14%	0.00%	21.43%	71.43%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	0.00%	15.38%	84.62%
23 Comunico oportunamente a mis estudiantes la forma como evaluaré el curso	7.14%	0.00%	14.29%	78.57%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
24 Realizo evaluaciones al inicio, durante y al final del curso	7.14%	0.00%	28.57%	64.29%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	46.15%	53.85%
25 Retroalimento a mis estudiantes sobre su aprendizaje a lo largo del curso	7.14%	7.14%	21.43%	64.29%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	15.38%	0.00%	84.62%

26 Me reúno con docentes del mismo curso para coordinar la enseñanza	21.43%	42.86%	14.29%	21.43%	16.67%	50.00%	16.67%	16.67%	15.38%	46.15%	30.77%	7.69%
27 Me reúno con docentes de la misma área para coordinar la enseñanza	14.29%	35.71%	21.43%	28.57%	16.67%	50.00%	16.67%	16.67%	23.08%	30.77%	38.46%	7.69%
28 Me reúno con docentes de cursos encadenados para coordinar la enseñanza	7.14%	42.86%	28.57%	21.43%	33.33%	50.00%	0.00%	16.67%	46.15%	30.77%	23.08%	0.00%
29 Los programas que elaboro son revisados	7.14%	0.00%	28.57%	64.29%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%	30.77%	23.08%	46.15%
30 Finalizo el contenido del programa de los cursos que imparto	7.14%	0.00%	7.14%	85.71%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	0.00%	7.69%	92.31%
31 Considero que la bibliografía de los cursos es actualizada y relevante	7.14%	0.00%	21.43%	71.43%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	23.08%	76.92%
32 Participo en actividades de planificación de los cursos que imparto propuestas por la coordinación de mi área	0.00%	21.43%	28.57%	50.00%	16.67%	33.33%	33.33%	16.67%	15.38%	7.69%	46.15%	30.77%
33 Encuentro apoyo por parte de la coordinación en el desarrollo de mis cursos en cuanto a materiales que necesito, resolución de problemas o cualquier otro tipo de necesidad relacionada con la docencia	7.14%	7.14%	14.29%	71.43%	0.00%	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%	0.00%	53.85%	46.15%
34 En la carrera se coordinan actividades de capacitación para el mejoramiento de la docencia	0.00%	14.29%	57.14%	28.57%	0.00%	33.33%	0.00%	66.67%	0.00%	0.00%	46.15%	53.85%
36 Recibo los resultados de mi evaluación del desempeño docente	0.00%	21.43%	28.57%	50.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	15.38%	46.15%	38.46%
37 Recibo retroalimentación por parte de las autoridades de la carrera sobre mi desempeño como docente	0.00%	28.57%	21.43%	50.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	7.69%	61.54%	30.77%

La metodología de enseñanza y aprendizaje, el apoyo, la tutoría y seguimiento al estudiante, la evaluación de los aprendizajes y la coordinación de la enseñanza son las áreas que conforman la dimensión II. Los resultados más importantes que se identificaron son los siguientes:

- Los docentes coinciden en que las metodologías que utilizan permiten que los estudiantes aprendan e identifican que las que implementa con mayor frecuencia son la clase magistral, el desarrollo de proyectos y el método de casos.
- Las menos utilizadas son la instrucción personalizada y los juegos de negocios y de simulación.
- Concuerdan también en que asignan tareas que permiten profundizar en el conocimiento adquirido en el aula y que monitorean y supervisan el trabajo de los grupos a su cargo.
- En cuanto al uso de las TIC emplean con mayor frecuencia el portal académico de la universidad y la búsqueda de información en Internet. Se detecta un área de oportunidad pues no se utilizan con regularidad los cuestionarios en línea y software de aplicación relacionado con la disciplina.
- La realización de actividades prácticas es un denominador común en las tres maestrías.
- En cuanto a la retroalimentación que se brinda a los estudiantes más del 80% de los profesores afirman llevarlas a cabo.

En el ámbito de la evaluación en su mayoría los docentes indican que las evaluaciones que realizan les permiten conocer si los estudiantes han aprendido. Las que con mayor frecuencia se llevan a cabo son: evaluaciones y proyectos finales y resolución de casos. Las de menor utilización son evaluaciones diagnósticas, juegos de negocios y juegos de simulación. Existen coincidencia entre las metodologías y lo métodos de evaluación en cuanto a los proyectos y estudios de caso como las de mayor uso, así como en los juegos de negocio y de simulación con los menores niveles de aplicación. En el mismo ámbito de la evaluación se puede observar que los docentes comunican oportunamente los criterios de evaluación y realizan dichas evaluaciones a lo largo de la asignatura, es decir al inicio, durante y al final de la misma.

En cuanto a la coordinación de la enseñanza los docentes manifiestan que nunca o casi nunca sostienen reuniones con profesores de cursos encadenados o del mismo curso que imparten y en una mayor proporción con docentes de la misma área. A pesar de lo anterior si identifican su participación en la planificación que lleva a cabo, mencionando que los programas que elaboran son revidados por la coordinación, que la bibliografía que utilizan es actualizada y que si les es posible cubrir todos los contenidos. En cuanto al apoyo que reciben se encuentra satisfechos y concuerdan en que conocen los resultados de su evaluación docente y adicionalmente reciben retroalimentación de su desempeño.

Para finalizar las capacitaciones que se ofrecen con mayor frecuencia tienen que ver mayoritariamente con el ámbito de la docencia y en menor proporción con áreas disciplinares.

Tabla 6.7 Resultados docentes de dimensión III, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
DOCENTES						
DIMENSIÓN III						
42 ¿Realiza investigación?	21.43%	78.57%	50.00%	50.00%	15.38%	84.62%
43 Si su respuesta es sí indique cuales de los siguientes tipos de investigación desarrolla dentro de la URL?						
Investigación relacionada con su curso	28.57%	71.43%	50.00%	50.00%	23.08%	76.92%
Investigación vinculada con agendas de facultades o institutos	100.00%	0.00%	83.33%	16.67%	84.62%	15.38%
Publicaciones	85.71%	14.29%	100.00%	0.00%	61.54%	38.46%
46 ¿La biblioteca ofrece los siguientes servicios?						

Base de datos	92.86%	7.14%	100.00%	0.00%	92.31%	7.69%
Cantidad suficiente de libros actualizados acordes a la disciplina	42.86%	57.14%	50.00%	50.00%	61.54%	38.46%
Libros electrónicos	78.57%	21.43%	66.67%	33.33%	61.54%	38.46%
Otros	92.86%	7.14%	83.33%	16.67%	92.31%	7.69%
Revistas	92.86%	7.14%	100.00%	0.00%	92.31%	7.69%

Tabla 6.8 Resultados docentes de dimensión III, escala Likert

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
DOCENTES												
DIMENSIÓN III												
38 Considero que las autoridades de la carrera son accesibles	7.14%	0.00%	21.43%	71.43%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	0.00%	15.38%	84.62%
39 Cuando tengo algún problema, sé a quién recurrir entre las autoridades académicas de la carrera	7.14%	0.00%	7.14%	85.71%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	7.69%	0.00%	92.31%
40 Considero que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con la docencia	21.43%	42.86%	21.43%	14.29%	16.67%	50.00%	16.67%	16.67%	23.08%	38.46%	30.77%	7.69%
41 El funcionamiento académico administrativo de la carrera es eficiente	7.14%	7.14%	28.57%	57.14%	0.00%	16.67%	33.33%	50.00%	0.00%	7.69%	15.38%	76.92%
44 Las aulas y su equipamiento se adecuan al proceso de enseñanza y aprendizaje.	7.14%	21.43%	42.86%	28.57%	0.00%	16.67%	33.33%	50.00%	15.38%	15.38%	38.46%	30.77%
45 Siempre encuentro información general y específica de mi curso en la biblioteca, es decir, hay cantidad suficiente de libros, libros electrónicos, bases de datos, revistas, etc.	7.14%	7.14%	57.14%	28.57%	16.67%	0.00%	83.33%	0.00%	0.00%	30.77%	53.85%	15.38%
47 Los medios audiovisuales que necesito para impartir mi curso, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes	7.14%	7.14%	35.71%	50.00%	0.00%	16.67%	16.67%	66.67%	15.38%	0.00%	30.77%	53.85%

48 El salón de docentes cuenta con las condiciones tanto de mobiliario como de equipo para que pueda preparar mis clases u otra actividad que necesite.	7.14%	14.29%	57.14%	21.43%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%	0.00%	30.77%	30.77%	38.46%
49 La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios	7.14%	14.29%	35.71%	42.86%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%	0.00%	53.85%	46.15%

La dimensión tres está compuesta por el personal académico administrativo, el personal docente y los recursos físicos. En cuanto al primer aspecto los docentes están de acuerdo en su mayoría en que no existe lentitud burocrática, saben a quién acudir para resolver problemas, perciben a las autoridades son accesibles e identifican como eficiente el funcionamiento de la maestría en la que colaboran.

El área del personal docente abarca prioritariamente la realización de la investigación y sus diferentes tipos. En las tres maestrías los docentes indican en más del 50% que si realizan investigación mayoritariamente relacionada con los cursos que imparten, no así en aquella que tiene que ver con las agendas de investigación de las facultades e institutos. Indican también que no cuentan con publicaciones. Esto sin duda representa una debilidad para los programas académicos.

Sobre los recursos físicos manifiestan que siempre o casi siempre las aulas y su equipamiento (mobiliario y equipo audiovisual) se adecuan a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las autoridades manifiestan totalmente lo contrario ya que consideran que existen deficiencias importantes en ambos aspectos. Sobre los servicios que brinda la biblioteca de la URL, los docentes

indican que no ofrecen bases de datos, revistas, libros electrónicos; lo que contradice totalmente a la pregunta donde se les consulta si encuentran información general y específica acerca de su curso indicando que casi siempre o siempre está disponible. Aunado a lo anterior las autoridades de los programas identifican que la biblioteca cuenta con información relevante y actualizada. El modelo de autoevaluación incluye la recopilación del porcentaje de utilización de los recursos de la biblioteca por parte de los docentes, los que se presentan a continuación:

Para finalizar esta dimensión se analiza la infraestructura y los servicios generales que ofrece la universidad. Los docentes en más del 75% indican que consideran apropiados los espacios para el desarrollo de su trabajo y también la infraestructura general de la universidad que incluye áreas comunes, cafetería, servicios sanitarios, parqueos, entre otros.

Las dimensiones IV y V relacionadas con los resultados académicos y la vinculación del programa con la empresa y sociedad no fueron investigados desde la perspectiva de los docentes.

6.1.3 Resultados de cuestionario dirigido a estudiantes de las maestrías 1, 2 y 3

Al igual que en el caso de los docentes el modelo de autoevaluación no abarca todas las dimensiones y áreas con los estudiantes, ya que se les relaciona con aquellos ámbitos en los que pueden aportar desde su visión y funciones específicas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6.9 Resultados estudiantes de dimensión I, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
ESTUDIANTES						
DIMENSIÓN I						
1 ¿Conoce la misión de la URL?	67.16%	32.84%	55.88%	44.12%	63.24%	36.76%
2 ¿Conoce los objetivos del programa que estudia?	8.96%	91.04%	20.59%	79.41%	17.65%	82.35%
3 ¿Conoce cuáles son las competencias que debe desarrollar a lo largo de su formación?	28.36%	71.64%	45.59%	54.41%	47.06%	52.94%
7 ¿Conoce si se desarrollan ejes transversales a lo largo de su formación? Es decir temas comunes que se abordan desde diversos cursos	38.81%	61.19%	42.65%	57.35%	41.18%	58.82%
8 ¿Conoce cuáles son los valores que debes desarrollar a lo largo de su formación como estudiante de la URL?	40.30%	59.70%	61.76%	38.24%	42.65%	57.35%
10 ¿El pénsum de estudios de su carrera tiene cursos que puede elegir de acuerdo a sus intereses?	85.07%	14.93%	82.35%	17.65%	82.35%	17.65%
11 ¿Considera que el pensum de estudios de su carrera es flexible? Es decir que tiene opciones para avanzar en su formación aunque haya reprobado cursos o quiera adelantar otros.	86.57%	13.43%	52.94%	47.06%	89.71%	10.29%
12 A lo largo de su formación ¿Existen espacios para la aplicación del idioma Inglés?	53.73%	46.27%	42.65%	57.35%	33.82%	66.18%

Tabla 6.10 Resultados estudiantes de dimensión I, escala de Likert.

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
ESTUDIANTES												
DIMENSIÓN I												
5 Los cursos que he recibido contribuyen al desarrollo de las competencias que mi carrera me indicó al inicio de mis estudios	1.49%	8.96%	47.76%	41.79%	1.47%	11.76%	60.29%	26.47%	0.00%	10.29%	55.88%	33.82%
8.1 La carga académica en cada uno de los ciclos es adecuada	2.99%	14.93%	52.24%	29.85%	2.94%	5.88%	67.65%	23.53%	2.94%	17.65%	61.76%	17.65%

La dimensión I que corresponde al plan de estudios en el caso de los estudiantes abarca los objetivos de la carrera, el perfil de egreso y la malla curricular. En cuanto al conocimiento de los objetivos y la misión de la institución los estudiantes señalan en las tres maestrías que más del 50% desconoce la misión pero si tiene claridad más del 75% sobre los objetivos de los distintos programas que estudian. Solo el grupo de la maestría uno señala en un 1005 conocer el perfil de egreso y las competencias que plantea el programa. En las maestrías dos y tres solo el 50% de los grupos las identifican.

La malla curricular también está presente en esta dimensión y es importante mencionar que aunque no hay un conocimiento generalizado del perfil de egreso, los estudiantes si manifiestan que los cursos que reciben les permite adquirir las competencias definidas en dicho perfil. En cuanto a la existencia de ejes transversales en la malla por encima del 50% concuerdan en su existencia. Al igual que en el caso de los docentes, el logro del perfil de egreso mediante los conocimientos, habilidades, actitudes y valores se

profundizó en la pregunta 6. Los estudiantes de los tres programas identificaron que las competencias las logran en más de un 75%, como se presenta a continuación:

Tabla 6.11 Percepción de las competencias adquiridas por medio del perfil de egreso

MAESTRÍA 1	ESTUDIANTES
Desarrollo del recurso humano	99.41%
Recurso Humano	99.38%
Desarrollo de la cultura y clima organizacional	98.80%
Trabajo en equipo	98.74%
Logro de objetivos	98.05%
Clima organizacional	98.00%
Organización	97.32%
Orientación al logro de objetivos	96.62%
Técnicas de comunicación	96.43%
Aplicación práctica	95.76%
Sensibilidad ante la problemática de las personas	95.21%
Sensibilidad ante la problemática de la empresa	95.07%

MAESTRÍA 2	ESTUDIANTES
Cooperación	100.00%
Dialogo	98.08%
Respecto	98.06%
Atención al entorno	96.00%
Gerencia Y Estrategia	94.12%
Trabajo en equipo	92.91%
Sistemas de Producción	91.60%
Aplicación Practica	91.26%
Finanzas	91.04%
Capacidad de análisis, síntesis y evaluación	90.65%
Capacidad de identificar y resolver problemas	90.51%
Operaciones	90.08%

MAESTRÍA 3	ESTUDIANTES
Administración	97.55%
Trabajo en equipo	95.65%
Identificación de problemas	94.67%
Mercadeo	91.78%
De investigación	90.98%
Toma de Decisiones	90.73%
Recursos Humanos	90.51%
Resolución de conflictos	90.30%
Pensamiento Crítico	90.07%
Planificación y organización	89.86%
Liderazgo	89.36%
Aplicación Practica	88.52%

Referente para la propuesta de soluciones	94.96%
De investigación	94.87%
Indicadores de gestión	92.37%
Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras	91.97%
Finanzas básicas	90.91%
Desarrollo de programas	89.15%
Técnicas de capacitación y acompañamiento	87.40%
Métodos cuantitativos	84.91%
Estadística	83.00%

Toma de Decisiones	89.92%
Economía	87.12%
Marketing	86.55%
Capacidad de Adaptación al cambio, globalización y Competitividad	85.16%
De investigación	84.82%
Tecnología	82.08%
Liderazgo	80.91%

Ética	86.99%
Nuevos retos	86.72%
Responsabilidad Social	86.29%
Escucha Activa	86.07%
Economía	85.84%
Matemáticas	84.75%
Estadística	84.17%
Emprendedurismo	83.47%
Negociación	81.20%
Innovación	78.57%
Derecho Empresarial	78.02%
Transformadora	77.27%

Los valores que promueve la universidad también fueron investigados y aproximadamente la mitad de los encuestados indican conocerlos. Sobre los distintos espacios de aprendizaje que ofrece la malla curricular, identifican las experiencias de aplicación práctica en primer lugar y posteriormente señalan con menos representativas los espacios para la aplicación del idioma Inglés. Están de acuerdo en que la carga académica de cada ciclo es adecuada. Por otro lado señalan poca flexibilidad en el pensum de estudios.

Es importante mencionar que son bastante elevados los porcentajes que señalan los estudiantes sobre el logro de las competencias del perfil de egreso. Lo anterior puede relacionarse con la satisfacción que muestran sobre la formación que reciben y su pertinencia para su futuro desempeño profesional.

Tabla 6.12 Resultados estudiantes de dimensión II, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
ESTUDIANTES						
DIMENSIÓN II						
14 Marque con una equis (X) las metodologías que sus docentes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos:						
Actividades de aplicación práctica	68.66%	31.34%	70.59%	29.41%	77.94%	22.06%
Clase magistral	5.97%	94.03%	7.35%	92.65%	1.47%	98.53%
Debates	83.58%	16.42%	67.65%	32.35%	61.76%	38.24%
Desarrollo de proyectos	17.91%	82.09%	45.59%	54.41%	29.41%	70.59%
Discusión	62.69%	37.31%	58.82%	41.18%	63.24%	36.76%
Ensayos	2.99%	97.01%	67.65%	32.35%	32.35%	67.65%
Instrucción personalizada	94.03%	5.97%	92.65%	7.35%	94.12%	5.88%
Juegos de negocios	95.52%	4.48%	88.24%	11.76%	98.53%	1.47%
Juegos de simulación	68.66%	31.34%	86.76%	13.24%	97.06%	2.94%
Método de casos	17.91%	82.09%	23.53%	76.47%	10.29%	89.71%
Otros	95.52%	4.48%	97.06%	2.94%	97.06%	2.94%

Presentaciones	17.91%	82.09%	22.06%	77.94%	19.12%	80.88%
Resolución de problemas	55.22%	44.78%	33.82%	66.18%	42.65%	57.35%
Trabajos de investigación	31.34%	68.66%	35.29%	64.71%	19.12%	80.88%
16 Marque con una equis (X) las Tecnologías de Información y Comunicación que sus docentes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos:						
Bases de datos e E-books	91.04%	8.96%	83.82%	16.18%	88.24%	11.76%
Búsqueda de información en páginas de Internet	41.79%	58.21%	57.35%	42.65%	39.71%	60.29%
Correo electrónico	28.36%	71.64%	30.88%	69.12%	27.94%	72.06%
Cuestionarios en línea	94.03%	5.97%	70.59%	29.41%	88.24%	11.76%
Foros virtuales	91.04%	8.96%	64.71%	35.29%	80.88%	19.12%
Otros	98.51%	1.49%	98.53%	1.47%	95.59%	4.41%
Portal académico de la URL	0.00%	100.00%	2.94%	97.06%	4.41%	95.59%
Software de aplicación en el curso	98.51%	1.49%	52.94%	47.06%	76.47%	23.53%
18 ¿Participa en seminarios, congresos u otras actividades relacionadas con sus estudios, convocadas por su carrera?	82.09%	17.91%	85.29%	14.71%	63.24%	36.76%
19 ¿Se realizan actividades de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los cursos?	20.90%	79.10%	33.82%	66.18%	38.24%	61.76%
21 Cuando tiene dificultades en su rendimiento académico, ¿Su carrera le ofrece programas de apoyo, por ejemplo: clases de refuerzo, grupos de estudio, tutoría, etc.?	91.04%	8.96%	91.18%	8.82%	97.06%	2.94%
22 Si ha marcado que sí, escriba los programas de apoyo a los que ha asistido	92.54%	7.46%	94.12%	5.88%	97.06%	2.94%
23 ¿Recibe retroalimentación individual y/o grupal por parte de sus catedráticos?	44.78%	55.22%	25.00%	75.00%	30.88%	69.12%
25 ¿Recibe retroalimentación individual y/o grupal por parte de su coordinador académico?	40.30%	59.70%	76.47%	23.53%	89.71%	10.29%
27 ¿Las evaluaciones que se llevan a cabo durante el curso son coherentes con los objetivos de aprendizaje planteados inicialmente?	11.94%	88.06%	4.41%	95.59%	17.65%	82.35%
29 Marca con una equis (X) los tipos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia tus docentes en el desarrollo de sus cursos:						

Discusión	88.06%	11.94%	73.53%	26.47%	80.88%	19.12%
Trabajos de investigación	58.21%	41.79%	51.47%	48.53%	45.59%	54.41%
Actividades de aplicación práctica	83.58%	16.42%	80.88%	19.12%	92.65%	7.35%
Comprobaciones de lectura	34.33%	65.67%	35.29%	64.71%	26.47%	73.53%
Debates	89.55%	10.45%	77.94%	22.06%	73.53%	26.47%
Ensayos	28.36%	71.64%	67.65%	32.35%	44.12%	55.88%
Evaluaciones diagnósticas	76.12%	23.88%	83.82%	16.18%	83.82%	16.18%
Evaluaciones finales	35.82%	64.18%	10.29%	89.71%	13.24%	86.76%
Evaluaciones parciales	14.93%	85.07%	5.88%	94.12%	10.29%	89.71%
Juegos de negocios	98.51%	1.49%	94.12%	5.88%	97.06%	2.94%
Juegos de simulación	89.55%	10.45%	94.12%	5.88%	98.53%	1.47%
Otros	100.00%	0.00%	97.06%	2.94%	100.00%	0.00%
Presentaciones	38.81%	61.19%	39.71%	60.29%	20.59%	79.41%
Proyectos finales	11.94%	88.06%	16.18%	83.82%	11.76%	88.24%
Resolución de casos	40.30%	59.70%	26.47%	73.53%	25.00%	75.00%
Resolución de problemas	80.60%	19.40%	48.53%	51.47%	69.12%	30.88%
33 ¿Los programas que recibe al inicio de los cursos, le permiten tener una visión global de los mismos?	13.43%	86.57%	10.29%	89.71%	11.76%	88.24%

Tabla 6.13 Resultados estudiantes de dimensión II, escala Likert

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
ESTUDIANTES												
DIMENSION II												
13 Las metodologías utilizadas por mis docentes me permiten aprender	4.48%	13.43%	49.25%	32.84%	1.47%	10.29%	66.18%	22.06%	0.00%	19.12%	54.41%	26.47%

15 Mis docentes monitorean y supervisan el trabajo que realizo durante el curso	0.00%	14.93%	52.24%	32.84%	2.94%	17.65%	60.29%	19.12%	1.47%	10.29%	61.76%	26.47%
17 Las tareas que mis docentes me asignan para realizar fuera del aula permiten darle continuidad a lo aprendido en el salón de clase	1.49%	7.46%	49.25%	41.79%	0.00%	11.76%	63.24%	25.00%	1.47%	7.35%	52.94%	38.24%
20 Mis profesores proponen actividades prácticas donde puedo aplicar mis conocimientos teóricos	1.49%	11.94%	52.24%	34.33%	0.00%	19.12%	54.41%	26.47%	0.00%	25.00%	54.41%	20.59%
24 La asesoría que recibo me orienta en la mejor forma de organizar mis estudios	4.48%	19.40%	55.22%	20.90%	4.41%	33.82%	47.06%	14.71%	4.41%	32.35%	48.53%	14.71%
26 Mis docentes me brindan retroalimentación sobre mi aprendizaje a lo largo del curso	7.46%	35.82%	38.81%	17.91%	4.41%	38.24%	39.71%	17.65%	7.35%	36.76%	42.65%	13.24%
28 La evaluación que utilizan mis docentes me permite demostrar que he aprendido	4.48%	13.43%	55.22%	26.87%	1.47%	16.18%	64.71%	17.65%	4.41%	19.12%	57.35%	19.12%
30 La evaluación que utilizan mis docentes es acorde a las metodologías que utilizan en el aula	1.49%	8.96%	49.25%	40.30%	2.94%	10.29%	58.82%	27.94%	4.41%	14.71%	55.88%	25.00%
31 Mis docentes me comunican oportunamente la forma como será evaluado el curso	0.00%	8.96%	41.79%	49.25%	1.47%	2.94%	61.76%	33.82%	1.47%	8.82%	45.59%	44.12%
32 Mis docentes distribuyen las evaluaciones del curso de manera adecuada, es decir, realizan evaluaciones al inicio, durante y al final del curso	4.48%	10.45%	40.30%	44.78%	0.00%	5.88%	58.82%	35.29%	0.00%	14.71%	61.76%	23.53%
34 En mis cursos se finalizan los contenidos de los programas	10.45%	2.99%	46.27%	40.30%	0.00%	5.88%	52.94%	41.18%	2.94%	11.76%	55.88%	29.41%
35 Los docentes que me imparten clases están capacitados para enseñar	1.49%	17.91%	38.81%	41.79%	1.47%	13.24%	50.00%	35.29%	1.47%	13.24%	41.18%	44.12%

36 Los docentes de mi carrera tienen conocimientos suficientes sobre el curso que imparten	1.49%	14.93%	38.81%	44.78%	1.47%	8.82%	48.53%	41.18%	0.00%	7.35%	44.12%	48.53%

La dimensión II "Proceso de Enseñanza y Aprendizaje" es sin duda alguna la que más se relaciona con los estudiantes, ya que abarca las metodologías, el apoyo, tutoría y seguimiento, la evaluación y la coordinación de la enseñanza.

Se iniciará el análisis con las metodologías empleadas por los docentes y en este sentido los estudiantes de los tres programas están de acuerdo en que les permiten aprender. Asimismo señalan que las que se utilizan con mayor frecuencia en el salón de clase son la clase magistral, el método de casos y las presentaciones. Por otro lado las menos implementadas son la instrucción personalizada, así como los juegos de negocios y de simulación. Continuando con esta área fue posible identificar también que los estudiantes reconocen que los docentes les asignan tareas que les permiten dar continuidad a lo aprendido en el salón de clase y se sienten acompañados por ellos. En cuanto al uso de la TIC dentro de las metodologías empleadas, mencionan que se utiliza con mayor regularidad el portal académico y el correo electrónico y las menos utilizadas son los software de aplicación disciplinar y la utilización de bases de datos e E-books.

Se realizaron tres preguntas que buscaban confirmar la aplicación práctica de los conocimientos, ya que se considera una competencia relevante, pero no existe coherencia en las respuestas obtenidas. En dos de ellas la mayoría asegura la existencia de este tipo de actividades pero en una tercera arriba del 60% indican que no es así.

Al investigar sobre programas de apoyo, tutoría y seguimiento se reconoce en las tres maestrías asesoría para la organización de los estudios, no así programas de refuerzo y tutoría. Aproximadamente un 50% de los encuestados manifestaron que se les brinda retroalimentación por parte de los docentes, pero muy poca por la coordinación académica.

El siguiente elemento lo constituye la evaluación. Sobre esta se puede mencionar que la perciben alineada con los objetivos y las metodologías; permitiéndoles también demostrar lo que han aprendido. Los principales tipos de evaluación se circunscriben a evaluaciones parciales, finales y proyectos finales. Las de menor utilización son los juegos de negocios y de simulación así como las actividades de aplicación práctica. Esta última puede deberse a que no se utiliza como medio de evaluación sino como actividad en clase o como tarea. Un último aspecto de la evaluación se centra en la comunicación de los criterios que se implementarán, coincidiendo en que son trasladados oportunamente y también distribuyen las actividades de evaluación a lo largo del curso.

En cuanto a la coordinación de la enseñanza los estudiantes en su mayoría indican que reciben los programas al inicio de los cursos, que incluyen los contenidos y que estos si se abarcan a lo largo de la duración de la asignatura. En cuanto a las competencias de los docentes, los estudiantes indican que cuentan con conocimientos suficientes sobre lo que enseñan pero también están preparados para transmitirlos.

Tabla 6.14 Resultados estudiantes de dimensión III, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
ESTUDIANTES						

DIMENSIÓN III						
37 ¿Considera que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con sus estudios?	83.58%	16.42%	58.82%	41.18%	64.71%	35.29%
38 ¿Considera que el funcionamiento académico administrativo de su carrera es eficiente?	7.46%	92.54%	29.41%	70.59%	26.47%	73.53%
41 ¿Se encuentra satisfecho con los servicios que ofrece la biblioteca?	28.36%	71.64%	44.12%	55.88%	32.35%	67.65%

Tabla 6.15 Resultados estudiantes de dimensión III, escala Likert

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
ESTUDIANTES												
DIMENSION III												
39 Las aulas tienen instalaciones adecuadas a la cantidad de alumnos y a las necesidades académicas	5.97%	14.93%	29.85%	49.25%	2.94%	13.24%	42.65%	41.18%	4.41%	5.88%	35.29%	54.41%
40 Los medios audiovisuales que necesito, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes y adecuados	4.48%	19.40%	37.31%	38.81%	11.76%	14.71%	39.71%	33.82%	5.88%	17.65%	38.24%	38.24%
42 Encuentro información general y específica de mi carrera en la biblioteca, es decir, hay variedad de libros, revistas, informes, etc.	11.94%	5.97%	37.31%	44.78%	8.82%	23.53%	41.18%	26.47%	8.82%	11.76%	38.24%	41.18%
43 La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios	2.99%	7.46%	35.82%	53.73%	4.41%	16.18%	44.12%	35.29%	2.94%	7.35%	42.65%	47.06%
44 Estoy satisfecho con la conectividad del Internet para la realización de actividades	17.91%	25.37%	32.84%	23.88%	26.47%	29.41%	30.88%	13.24%	48.53%	27.94%	16.18%	7.35%

académicas.												
45 Estoy satisfecho con la plataforma educativa que utilizo	5.97%	13.43%	43.28%	37.31%	1.47%	19.12%	61.76%	17.65%	2.94%	25.00%	54.41%	17.65%

La dimensión III se componte por recursos humanos, físicos y tecnológicos. El primer ámbito abarca al personal académico administrativo de las maestrías y al cuerpo docente. Al respecto los estudiantes coinciden en que el funcionamiento de las distintas carreras es eficiente y no perciben lentitud burocrática en la realización de trámites. En cuanto a la infraestructura están de acuerdo en que las aulas se adecuan a las necesidades académicas, así como los medios audiovisuales que las equipan.

La biblioteca y sus servicios también les brinda diversos servicios con los que se encuentran satisfechos, ya que encuentran material general y específico sobre su programa de estudios y las distintas asignaturas. En cuanto a la infraestructura general de la universidad y sus diferentes servicios consideran que son adecuados, no así con la conectividad a Internet, ya que aproximadamente el 50% menciona que su funcionamiento no es óptimo. Por último evalúan adecuadamente a la plataforma educativa y los servicios que ofrece, ya que más del 60% se encuentran satisfechos.

Tabla 6.16 Resultados estudiantes de dimensión IV, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
ESTUDIANTES						
DIMENSIÓN IV						
46 ¿Si tuviera que elegir nuevamente en donde estudiar, elegiría esta institución?	11.94%	88.06%	16.18%	83.82%	10.29%	89.71%

Tabla 6.17 Resultados estudiantes de dimensión IV, escala de Likert.

	MAESTRÍA 1				MAESTRÍA 2				MAESTRÍA 3			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
ESTUDIANTES												
DIMENSIÓN IV												
47 Estoy satisfecho con la formación que recibo en esta institución	4.48%	8.96%	38.81%	47.76%	0.00%	17.65%	52.94%	29.41%	0.00%	10.29%	63.24%	26.47%
48 La formación que recibo está siendo adecuada para mi futuro desempeño profesional	5.97%	7.46%	41.79%	44.78%	0.00%	10.29%	57.35%	32.35%	1.47%	7.35%	54.41%	36.76%

Los resultados académicos se investigan en la dimensión IV, pero dentro de sus áreas se encuentra la satisfacción de la formación que es la que se evalúa con los estudiantes. En cuanto a este punto los estudiantes indican por arriba del 80% que consideran que la formación que reciben es adecuada, que se encuentran satisfechos con dicha formación y que si tuvieran que volver a elegir

donde estudiar elegirían a la URL. Como área de oportunidad señalan la creación de opciones de práctica o pasantía como parte del plan de estudios.

Tabla 6.18 Resultados estudiantes de dimensión V, preguntas dicotómicas

	MAESTRÍA 1		MAESTRÍA 2		MAESTRÍA 3	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
ESTUDIANTES						
DIMENSIÓN V						
49 ¿Realiza algún proyecto de aplicación profesional al final de su carrera?	26.87%	73.13%	50.00%	50.00%	42.65%	57.35%
50 ¿Existen opciones para realizar pasantías o prácticas profesionales al final de la carrera?	92.54%	7.46%	88.24%	11.76%	88.24%	11.76%
51 Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa ¿Participa en los programas de prácticas profesionales?	97.01%	2.99%	92.65%	7.35%	95.59%	4.41%

Sobre la dimensión V que abarca la existencia de proyectos de aplicación práctica al final de la carrera, solo en la maestría 1 se afirma su existencia, ya que en la dos y tres aproximadamente el 50% señala no realizarlos. En cuanto a la existencia y participación en pasantías o prácticas profesionales los tres grupos de estudiantes coinciden en que estas opciones no existen dentro del plan de estudios.

6.2 Discusión de resultados

Luego de la presentación de los resultados obtenidos mediante la aplicación del modelo de autoevaluación para posgrados y sus diversos instrumentos, se pretende realizar una comparación de los mismos globalmente, relacionándolos con cada uno de los objetivos planteados para la presente investigación, dividiéndose en:

- Los relacionados con el modelo de autoevaluación desarrollado.
- Aquellos vinculados con los datos obtenidos del estudio empírico.

6.2.1 Discusión sobre objetivo específico 1

Realizar una revisión bibliográfica sobre calidad, su aplicación en la educación superior, autoevaluación y acreditación; que permita contar con un panorama general sobre dichas temáticas.

Se llevó a cabo una extensa revisión bibliográfica sobre el concepto de calidad y su aplicación en el ámbito de la educación superior, planteando el reto que implica dentro de las universidades. Se analizó las diferentes perspectivas e interpretaciones sobre calidad, identificando su importancia dentro del desarrollo de todo sistema de garantía. Se desarrollaron también los términos de aseguramiento, gestión y garantía, tratando de identificar si pueden utilizarse indistintamente o tienen diferentes interpretaciones.

En un segundo momento se analizó el papel de los procesos de acreditación y autoevaluación como herramientas dentro de los sistemas de garantía interna de la calidad, identificando sus características, los objetivos que se plantean, las fases que se desarrollan, así como las ventajas y desventajas que presentan.

Se profundizó también en los modelos de autoevaluación en distintas regiones y contextos, principalmente en aquellos orientados a la mejora continua y concretamente de aplicación en los posgrados. Con toda esta información fue posible seguir avanzando en el resto de objetivos establecidos en la investigación.

6.2.2 Discusión sobre objetivo específico 2

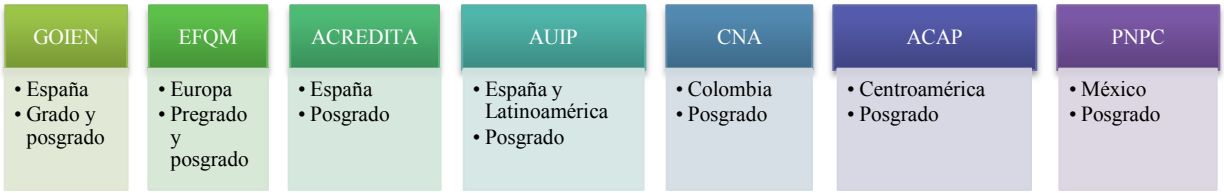
Recopilar a nivel internacional los principales modelos existentes de autoevaluación de posgrados, para compararlos, conocer su estructura, identificar las principales similitudes y diferencias, así como los elementos que los conforman.

En cuanto a la identificación de modelos existentes de autoevaluación para posgrados, se llevó a cabo un recorrido por distintos sistemas de educación superior ubicados en diversos contextos; que contaran con trayectoria en cuanto a su aplicación, para tener la certeza de que se trataba de modelos validados. Se definieron algunos criterios importantes para seleccionarlos, entre los que se pueden mencionar:

- Que se enfocaran en la evaluación de programas académicos prioritariamente en los posgrados.
- Que fueran reconocidos en el ámbito de la educación superior.
- Que hubiesen sido utilizados para garantizar en cierta medida su consolidación.
- Que se aplicara en áreas geográficas distintas, para contar con visiones complementarias.

Tomando en consideración los criterios anteriores se identificaron siete modelos como referencia que fueron tomados en cuenta para la construcción del modelo para la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Estos son:

Figura 6.1 Modelos de autoevaluación de posgrados investigados



Fuente: elaboración propia

Para Domínguez y Lozano 2005 es de suma importancia la identificación de los criterios y modelos implicados en la gestión de la calidad, ya que por medio de ellos se deben lograr:

- Definir un marco general que incluya estrategias, políticas, recursos, etc. para la mejora permanente.
- Determinar que los procesos y procedimientos de la gestión de la calidad se extienden a todas las áreas de las organizaciones y a los grupos del entorno.
- Facilitar la autoevaluación de las organizaciones que permitan determinar su situación frente a la calidad.
- Mover a las organizaciones del enfoque de calidad total al de excelencia, que permitan luego de procesos internos, la evaluación comparativa del desempeño de la organización con el de otras organizaciones de categorías semejantes.

Luego del análisis realizado en el capítulo 4 en la tabla 26, donde fueron comparados aspectos de los siete modelos de autoevaluación tales como alcance, fines, ponderación, entre otros, se determinó lo siguiente:

1. En cuanto su alcance todos ellos se aplicaban en programas de posgrados y solamente dos en grado y posgrado.
2. Sobre los fines de los modelos fue posible identificar que buscaban en todos los casos la mejora continua y cuatro también eran implementados con fines de acreditación.
3. La ponderación que otorgaban era cualitativa en todos ellos y adicionalmente en cuatro añadían una ponderación cuantitativa.
4. Los aspectos varios incluían fundamentos del modelo, estructura y áreas generales de evaluación. Sobre ellos se determinó que todos partían de enfoques diferentes en el ámbito de la calidad y en cuanto a su estructura, unos eran más complejos que otros ya que presentaban entre 3 y 10 áreas generales de evaluación.
5. Las áreas de evaluación requieren particular atención ya que son la parte medular de los modelos de autoevaluación. Fue posible identificar que las que se incluían con mayor frecuencia eran los profesores, los estudiantes, el plan de estudios, la investigación y la innovación.
6. Es importante recalcar también que tres de los modelos incluían una clara diferenciación en criterios evaluados para las maestrías profesionales o profesionalizantes y las de investigación o académicas, incluyendo una ponderación distinta para cada una de ellas.

Todos los criterios descritos anteriormente sirvieron de punto de partida para la construcción del modelo de autoevaluación, objetivo principal de la presente investigación.

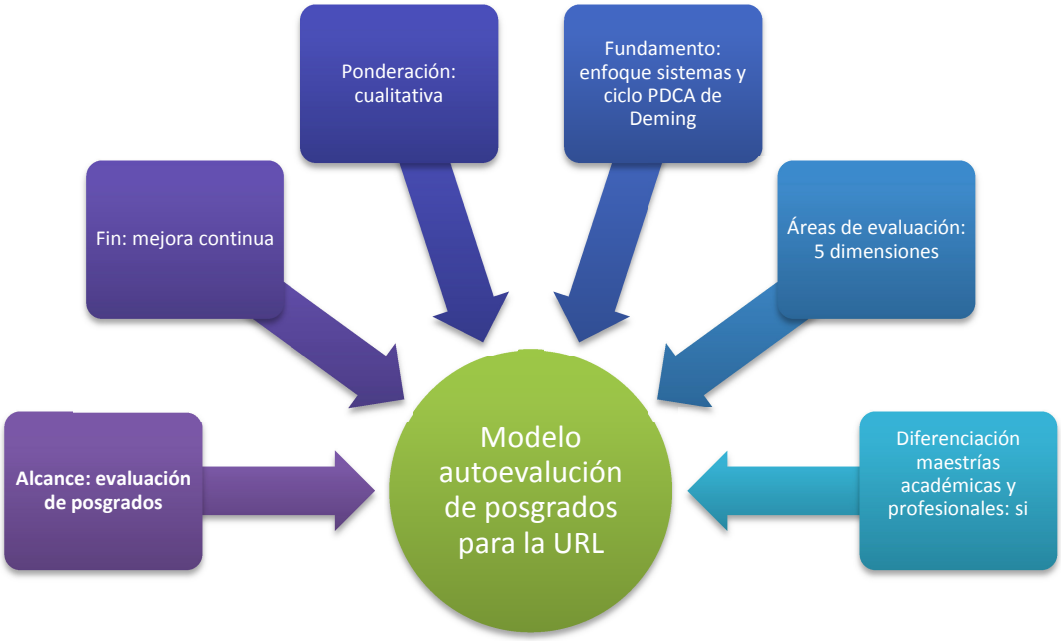
6.2.3 Discusión sobre objetivo específico 3

Proponer un modelo de autoevaluación para programas de posgrados, que incorpore las principales características de los modelos revisados, incluyendo también las características del proyecto educativo de la Universidad Rafael Landívar.

Sobre la inclusión de características de los modelos estudiados dentro del modelo para la URL

El modelo de autoevaluación de programas de posgrado para la URL incorpora en su diseño las características comunes de los modelos investigados, tal y como se señaló anteriormente. Estos rasgos comunes son:

Figura 6.2 Características del modelo de autoevaluación de la URL



Fuente: elaboración propia

Sobre la estructura del modelo de autoevaluación de posgrados

Un aspecto importante del modelo son las dimensiones que lo conforman. A continuación se presenta un resumen de su planteamiento teórico y de su estructura.

Tabla 6.19 Estructura y pesos del modelo de autoevaluación de la URL

Estructura del modelo de autoevaluación	Peso
Dimensión I: plan de estudios	**35%**
A. Proyecto académico	2%
B. Objetivos del programa	10%
C. Perfil de egreso	26%
D. Malla curricular	62%
Dimensión II: proceso de enseñanza y aprendizaje	**36%**
E. Metodología de enseñanza y aprendizaje	31%
F. Apoyo, tutoría y seguimiento al estudiante.	10%
G. Evaluación de aprendizajes	24%
H. Coordinación de la enseñanza	35%
Dimensión III: recursos humanos, físicos y tecnológicos	**21%**
I. Personal Académico administrativo	17%
J. Personal docente	24%
K. Recursos físicos	45%
L. Recursos tecnológicos	14%
Dimensión IV: resultados	**3%**
M. Resultados académicos	25%
N. Satisfacción de la formación	25%
O. Toma de decisiones con base en resultados	50%
Dimensión v: vinculación programa / empresa sociedad	**5%**
P. Articulación de proyectos de aplicación profesional con el programa	57%
Q. Pasantías o prácticas profesionales	43%

La dimensión I y II tienen los mayores pesos de la estructura total del modelo, seguida por la III. Por último se encuentran la IV y la V con pesos similares pero mucho menores a las anteriores. A pesar de ello todas tienen un aspecto fundamental que evaluar en los distintos programas de posgrado. Lo anterior encuentra sustento en la investigación

llevada a cabo por Fabela y García (2013) donde identificaron con un grupo de expertos, las categorías que a su criterio eran más relevantes en los procesos de autoevaluación (tabla 4.4) ya que todas las dimensiones del presente modelo fueron mencionadas en ese estudio.

El proceso de autoevaluación que se plantea y acompaña al modelo de posgrados, se ajusta al Ciclo PDCA de Deming, ya que aborda cada componente desde la siguiente óptica:

- Planear: responde a la creación misma del modelo y a la etapa de planeación y sensibilización propuesta antes del inicio de la autoevaluación.
- Hacer: se refiere a la realización misma de la autoevaluación, que incluye la recopilación y análisis de la información.
- Verificar: incluye el análisis de la información y la validación respectiva por parte del Comité de Evaluación Académica (CEA) y de pares externos cuando así se considere oportuno.
- Actuar: se contempla en la realización del plan de mejora de cada una de las carreras autoevaluadas.

Sobre la inclusión de características del Proyecto Educativo de la Universidad Rafael Landívar

Para Giraldo, Abad y Díaz (2003), el punto de partida para la construcción de todo sistema o modelo de mejoramiento de la calidad debe ser definir con claridad lo que se entiende por calidad. El modelo de autoevaluación desarrollado en esta investigación, toma en cuenta la concepción de calidad elaborada por la Universidad Rafael Landívar en el año 2006. Su relación se muestra a continuación:

Tabla 6.20 Comparación de características del concepto de la calidad y componentes del modelo de autoevaluación de la URL

Características concepto de calidad URL	Componentes modelo de autoevaluación de posgrados URL
1. La formación integral como finalidad que enmarca cualquier programa académico landivariano.	• Proyecto académico. • Plan de estudios.
2. La pertinencia social del programa en el marco de la "Fe y Justicia" mediante la misión de la institución.	• Misión de la universidad.
3. Los ejes que conforman el currículum.	• Plan de estudios.
La adquisición de competencias: habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.	•
4. La adquisición de competencias: habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.	• Plan de estudios. • Metodología de enseñanza y aprendizaje.
5. Los adecuados soportes virtuales, bibliográficos, informáticos y tecnológicos.	• Recursos humanos y físicos y tecnológicos.
6. Un cuerpo docente competente, motivado y comprometido.	• Recursos humanos y físicos y tecnológicos

6.2.4 Discusión sobre el objetivo específico 4

Aplicar el modelo de autoevaluación para programas de posgrado en tres maestrías de la Universidad Rafael Landívar, para así poder analizar los resultados y verificar su adecuado funcionamiento ó por el contrario, identificar los aspectos de mejora del mismo.

Luego de la aplicación del modelo en tres diferentes facultades y maestrías, que incluyó la recopilación de información de naturaleza diversa como: a) información de los actores educativos en cuanto a sus percepciones; b) información general del funcionamiento de los programas y c) evidencias de respaldo; fue posible identificar algunas fortalezas y debilidades en cuanto a sus características de funcionalidad y sostenibilidad.

Tomando en consideración el proceso seguido para su aplicación, el diagnóstico de los modelos de autoevaluación seleccionados y el conocimiento de la experiencia llevada a

cabo por la URL a nivel de grado, se consideró que la funcionalidad del modelo que se propusiera era fundamental, ya que este tipo de procesos se caracterizan por su complejidad y por ende implican esfuerzo y tiempo adicional de los responsables de implementarlos.

Las distintas agencias acreditadoras con las que se trabajó en el grado contaban con modelos cuya estructura alcanzaba hasta 11 dimensiones, que requerían a su vez la recopilación de múltiples datos para realizar las autoevaluaciones necesarias. El modelo de posgrados propuesto utilizó en su mayoría información que ya se genera y se analiza en los departamentos de maestría. Algunos elementos que respaldan lo mencionado son:

- Para el análisis de las dimensiones de plan de estudios y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, se tomaron como referencia los proyectos académicos ya elaborados para la puesta en marcha de cada carrera, que incluyen justificación, perfil de ingreso y egreso, objetivos generales y específicos, malla curricular, descripción de cursos, planta docente, metodologías y recursos; abarcando así una cantidad importante de los aspectos a evaluar.
- Los resultados académicos son también generados de forma permanente por el sistema de cubos estadísticos.
- La información de docentes, sus grados académicos, así como la información necesaria sobre planificación académica fue obtenida también por medio del sistema de las facultades de la URL.

A pesar de esta alineación de la información, no puede negarse que la recopilación de la opinión de los actores educativos que es un elemento clave dentro del proceso, si genera tiempo no solo en su obtención sino también para su interpretación. En función de

esta característica, si se identifican áreas de mejora, que deberán analizarse ya que a pesar de los esfuerzos realizados en la línea de la funcionalidad, el volumen de información que debe procesarse es significativa, para que pueda apoyar la toma de decisiones.

En cuanto a la sostenibilidad, por ser la primera vez que el modelo se aplica, será necesaria evaluarla a lo largo del tiempo, en concreto cuando se cierre un ciclo completo de mejora continua y se evalúen los resultados de los planes de mejora implementados por cada uno de los programas y no inicien nuevos procesos de autoevaluación. Luego de estas experiencias será posible determinar si los logros alcanzados, permanecen en el tiempo, logrando así la sostenibilidad.

6.2.4.1 Análisis estadístico complementario para identificar el funcionamiento del modelo y sus resultados

Adicionalmente a los datos presentados en cada uno de los grupos de actores educativos, se consideró importante analizarlos estadísticamente para conocer si existían diferencias entre los grupos, cuando la estructura de los instrumentos lo permitiera. Fue posible realizar un análisis factorial exploratorio para la muestra de estudiantes que hiciera posible validar la estructura del modelo e identificar si las dimensiones propuestas eran las correctas o podrían agruparse de forma distinta. El grupo de preguntas en las que se realizó dicho análisis son las de escala de Likert dirigidas a estudiantes, por lo que no abarcaban todos los elementos del modelo de autoevaluación. A continuación, se presentan los principales hallazgos:

1. Diferencias entre maestrías desde la perspectiva de los alumnos.

En primer lugar se buscó identificar si existían diferencias entre las tres maestrías tal como las perciben los alumnos. En un principio se pensó comparar los tres programas en las preguntas finales, ítem por ítem, pero para dar una información simplificada se llevó a cabo un análisis factorial previo (en SPSS, componentes principales y rotación Varimax) de manera que se pudiera hacer una comparación por factores que agruparan los ítems de manera significativa y con un significado más o menos común.

El número total de sujetos (N = 203) fue suficiente para hacer este análisis (con el de profesores el número de profesores es claramente insuficiente). Que la muestra no tenga un número menor de 100 sujetos es un criterio mínimo propuesto por Kline (1986, 1994: p. 74 -79) aunque el número de variables sean muy pocas.

Tabla 6.21 Análisis factorial de los ítems 32 al 51

	FACTORES				
Pregunta	1	2	3	4	5
p35	**.826**	.066	-.085	.200	.166
p36	**.795**	.108	.035	.350	.130
p34	**.626**	.153	.223	-.080	-.277
p48	**.612**	.527	.165	.182	.121
p46	**.520**	-.003	-.015	-.075	.432
p45	.180	**.821**	.178	.163	.022
p44	.018	**.785**	-.112	.132	.223
p47	.544	**.607**	.153	.127	.215
p43	.078	**.502**	.392	.428	-.085
p41	.028	-.065	**.820**	-.133	.204
p42	.065	.120	**.794**	.143	-.102
p49	.046	.131	**.481**	.105	.267
p40	.078	.181	.009	**.824**	.205
p39	.244	.183	.077	**.812**	-.040

p38	.052	.194	.170	.049	**.724**
p37	-.105	-.063	-.074	-.085	**-.704**
Proporc. Var.	**31.18%**	**10.635%**	**9.207%**	**8.232%**	**6.456%**
alpha	**.774**	**.757**	**.543**	**.719**	**-1.09**

Los ítems que expresan cada factor están puestos en negrita. En la penúltima fila se muestra la proporción de varianza explicada por cada factor y en la última el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) del conjunto de ítems que expresan cada factor.

Antes de realizar otros análisis se identificó que el coeficiente de fiabilidad del factor 5 es negativo; mostrando como una posibilidad que los ítems realmente miden constructos distintos; en cualquier caso no hay suficiente *varianza compartida;* es lo natural en este caso en el que los pesos en el mismo factor son a la vez grandes y negativos; en estos casos, la fiabilidad puede considerarse igual a cero (Streiner, 2003), y obviamente no se puede utilizar este factor como subescala. En los factores 1, 2 y 4 la fiabilidad es suficientemente alta (> .70), en el 3 ya no lo es tanto (.543) pero se encuentra dentro de unos límites que se pueden aceptar. Para Guilford (1954:388-389), autor de reconocida autoridad, una fiabilidad de sólo .50 es suficiente para investigaciones de carácter básico. Un coeficiente de fiabilidad de magnitud aceptable avala el poder sumar todas las respuestas al mismo factor, simplificando los análisis.

Realmente los factores utilizables en estas comparaciones son en principio los tres primeros.

- El factor 1 está centrado en: a) la capacidad de los profesores para enseñar, b) los conocimientos y el dominio de las materias que imparten, c) la finalización de los contenidos de los programas, d) la formación que reciben los estudiantes es

adecuada para su futuro profesional y e) la posibilidad de elegir nuevamente a la URL como la institución donde estudiar. Sin duda todos estos elementos pueden agruparse en un nuevo factor denominado “Competencia pedagógica” ya que hacer referencia a la calidad docente a nivel pedagógico y disciplinar, pero también a su capacidad de enseñar los que los estudiantes requieren para su buen desempeño profesional. Lo anterior influye en la satisfacción de la formación que se recibe.

- El factor 2 tiene que ver con la satisfacción con la plataforma educativa, con la conectividad a Internet y con la infraestructura y servicios generales que la universidad ofrece. Este segundo grupo puede constituir una nueva área denominada “satisfacción de la infraestructura y servicios" ya que en general aborda estos elementos.
- El factor 3 se mueve también en el ámbito de la satisfacción, pero concretamente con la biblioteca y los servicios que esta ofrece, pero también con la realización de proyectos de aplicación general que integren los conocimientos. Aunque podría identificarse que agrupa elementos distintos, la disponibilidad de bibliografía y servicios de apoyo en la investigación se relaciona con la realización de este tipo de proyectos al final de los programas. Este tercer factor se puede denominar “servicios de biblioteca y su apoyo en el desarrollo de actividades académicas”.

Los factores 4 y 5 identificados en el análisis no pueden identificarse como tales, ya que al contener únicamente dos preguntas, estas no son suficientes para considerarse como un factor. Además los factores se consideran bien definidos cuando al menos *tres variables* tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1994; Costello y Osborne, 2005).

En un segundo momento se procedió a identificar si existían diferencias significativas a partir de los 3 factores señalados en el análisis factorial. Las diferencias entre maestrías figuran en la siguiente tabla. Los contrastes posteriores se realizaron mediante el contraste de Games y Howell porque son válidos para muestras de tamaños y varianzas desiguales y se identifican como más válidos que los más utilizados de Schefee, que son muy seguros pero también muy conservadores (puede en ocasiones no dar ninguna diferencia con una F estadísticamente significativa).

Tabla 6.22 Análisis estadístico por maestría

Factor	Maestría	N	Media	Desv.	F, p	diferencias
1	1	67	9.776	2.82210	.109	Sin
	2	68	9.897	2.17955	p =.896	diferencias
	3	68	9.971	2.26571		
2	1	67	8.44	2.68714	4.663	M.1>M.3
	2	68	7.48	2.53037	p =.010	
	3	68	7.19	2.26101		
3	1	67	3.597	1.48793	4.061	M.1> M.2
	2	68	2.895	1.45783	p =.019	
	3	68	3.368	1.41320		

Las únicas diferencias encontradas son las de la maestría 1 con respecto a las otras dos. En concreto con la maestría 3 en el factor 2 y con la maestría 2 en el factor 3. No se perciben como diferencias grandes. El tamaño del efecto en el análisis de varianza puede obtenerse dividiendo la diferencia de las medias por la raíz cuadrada de los cuadrados

medios dentro de los grupos (que equivale a una combinación de las desviaciones típicas de los grupos, Jaccard, 1998:36; Cortina y Nouri, 2000:13). El tamaño del efecto de la maestría 1 y de la maestría 3 en el factor 2 es d = .23, y el de la maestría 1 y la maestría 2 en el factor 3 es d = .24; ambas diferencias son más bien pequeñas aunque las diferencias sean estadísticamente significativas.

2. Diferencias entre profesores y alumnos.

Fue de interés también ver si profesores y alumnos hacían distintas valoraciones de la misma situación. Se puede citar como ejemplo a Carless (2006), de la Universidad de Hong Kong, que compara a profesores (N = 470) y alumnos (N = 1740) en una pregunta de un cuestionario de evaluación de los que son habituales en muchas universidades: "A los alumnos se les da un feedback detallado que les ayuda a mejorar sus trabajos". El 66% de los docentes responde "con frecuencia" o "siempre", mientras que solamente el 12.6% de los alumnos escoge estas respuestas y la mayoría (75.3 %) escoge "rara vez" o "algunas veces" y el 12.1% se decanta por "nunca".

Se analizaron las diferencias entre profesores y alumnos en varios pares de ítems de idéntica o muy parecida formulación.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 13: las metodologías utilizadas por mis docentes me permiten aprender.
- Pregunta 14: las metodologías que utilizo les permiten a los estudiantes aprender.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
p13	Estudiantes	203	2.089	.6980	-5.941
p14	Docentes	33	2.848	5658	.000

Los docentes valoran mejor las metodologías que utilizan en comparación con la percepción de los estudiantes. El tamaño del efecto (d de Cohen, que nos cuantifica la magnitud de las diferencias) es bastante grande (d = 1.19).

Preguntas comparadas:

- Pregunta 15: mis docentes monitorean y supervisan el trabajo que realizo durante el curso.
- Pregunta 16: monitoreo y superviso el trabajo de mis estudiantes dentro y fuera del aula.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
p15	Estudiantes	203	2.089	.6763	-2.862
p16	Docentes	33	2.455	.7111	.005

Los docentes califican de mejor forma el seguimiento y monitoreo que brindan a los estudiantes, de acuerdo a las medias. El tamaño del efecto a favor de los estudiantes es d=.53, considerado como moderado.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 17: asigno tareas para realizar fuera del aula que permitan a los estudiantes profundizar en lo aprendido durante la clase.
- Pregunta 17: las tareas que mis docentes me asignan para realizar fuera del aula permiten darle continuidad a lo aprendido en el salón de clase.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
p17	Estudiantes	203	2.241	.6493	-4.006
p17	Docentes	33	2.727	.6261	.000

Los docentes son más optimistas juzgando las tareas que ponen a los alumnos; el tamaño del efecto es moderado (d = .76), pero tanto en este como en la mayoría de los casos las medias están en la zona alta de las posibles valoraciones.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 20: mis profesores proponen actividades prácticas donde puedo aplicar mis conocimientos teóricos.
- Pregunta 20: propongo actividades prácticas en mis metodologías donde los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos que se desarrollan en el curso.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P20	Estudiantes	203	2.074	.6890	-5.615
P20	Docentes	33	2.788	.5999	.000

El tamaño del efecto es d = 1.11, más bien grande y la diferencia está a favor de los docentes con una media muy alta (máximo 3) pero la media de los alumnos está al borde de la zona alta (a partir de 2).

Preguntas comparadas:

- Pregunta 28: la evaluación que utilizan mis docentes me permite demostrar que he aprendido
- Pregunta 21: las evaluaciones que realizo durante el curso que imparto me permiten corroborar que mis estudiantes han alcanzado los objetivos del mismo.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P28	Estudiantes	203	1.980	.7173	-5.402
P21	Docentes	33	2.697	.6366	.000

El tamaño del efecto es d = 1.06 considerado como grande. Los docentes tienen una visión de la evaluación mucho más positiva que los estudiantes.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 31: mis docentes me comunican oportunamente la forma como será evaluado el curso
- Pregunta 23: comunico oportunamente a mis estudiantes la forma como evaluaré el curso.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P31	Estudiantes	203	2.335	.6495	-4.283
P23	Docentes	33	2.848	.5658	.000

Tamaño del efecto es grande (d=.84) a favor de los docentes; aunque los estudiantes valoran este ítem en la zona alta de la media.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 32: los docentes distribuyen las evaluaciones del curso de manera adecuada, es decir, realizan evaluaciones al inicio, durante y al final del curso.
- Pregunta 24: realizo evaluaciones al inicio, durante y al final del curso.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P32	Estudiantes	203	2.212	.6818	-3.095
P24	Docentes	33	2.606	.6586	.002

Los docentes piensan que distribuyen bien sus evaluaciones, los alumnos dan un juicio positivo (>2) pero no tanto como sus docentes; la diferencia es moderada (d = .59).

Preguntas comparadas:

- Pregunta 34: en mis cursos se finalizan los contenidos de los programas.
- Pregunta 30: finalizo el contenido del programa de los cursos que imparto.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P34	Estudiantes	203	2.212	.7574	-4.389
P30	Docentes	33	2.818	.5839	.000

Docentes y estudiantes no están de acuerdo sobre si finalizan los contenidos; la valoración de los docentes es casi la máxima posible (un 3). El tamaño del efecto es d= .90, alto.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 35: los docentes que me imparten clases están capacitados para enseñar.
- Pregunta 34: en la carrera se coordinan actividades de capacitación para el mejoramiento.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P35	Estudiantes	203	2.227	.7498	-.766
P34	Docentes	33	2.333	.6922	.444

Docentes y estudiantes parecen estar de acuerdo en que se coordinan actividades de capacitación para los docentes; diferencia poca y no significativa.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 37: considera que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con sus estudios.
- Pregunta 40: considero que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con la docencia.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P37	Estudiantes	203	0.310	0.4637	-9.244
P40	Docentes	33	1.273	0.944	.000

En cuanto a la lentitud burocrática ambos actores la califican baja en función de la media, pero los estudiantes la identifican mucho menor que los docentes. La d= 1.29 es catalogada como grande.

Preguntas comparadas:

- Pregunta 39: las aulas tienen instalaciones adecuadas a la cantidad de alumnos y a las necesidades académicas.
- Pregunta 44: las aulas y su equipamiento se adecuan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P39	Estudiantes	203	2.281	.8355	1.945
P44	Docentes	33	1.970	.9515	.053

Los estudiantes están más de acuerdo que los docentes en lo que toca al buen equipamiento de las aulas; la diferencia está muy próxima a ser estadísticamente significativa pero es pequeña (d = .23).

Preguntas comparadas:

- Pregunta 40: los medios audiovisuales que necesito, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes y adecuados.
- Pregunta 47: los medios audiovisuales que necesito para impartir mi curso, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P40	Estudiantes	203	2.049	.9160	-1.468
P47	Docentes	33	2.303	.9515	.143

Estudiantes y docentes están básicamente de acuerdo en afirmar (a juzgar por las medias) en que los medios audiovisuales son suficientes y adecuados.

Preguntas comparadas

- Pregunta 42: encuentro información general y específica de mi carrera en la biblioteca, es decir, hay variedad de libros, revistas, informes, etc.
- Pregunta 45: siempre encuentro información general y específica de mi curso en la biblioteca, es decir, hay cantidad suficiente de libros, libros electrónicos, bases de datos, revistas, etc.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P42	Estudiantes	203	2.039	.9536	.747
P45	Docentes	33	1.909	.7650	.456

Tanto docentes como estudiantes concuerdan en que encuentran la información que necesitan en la biblioteca, identificando diversidad de recursos disponibles.

Preguntas comparadas

- Pregunta 43: la infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios.
- Pregunta 49: la infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios.

Pregunta	Actor	N	Media	Desv.	t,p
P43	Estudiantes	203	2.281	.7886	-.565
P49	Docentes	33	2.364	.7424	.572

Por lo que respecta a la estructura y servicios de la universidad, todos están satisfechos (medias>2)

Tabla 6.23 Visión global de los análisis (SPSS)

Análisis estadístico					
	Grupo	N	Media	Desviación	t, p
p13	Estudiantes	203	2.088	.6980	-5.941
p14	docentes	33	2.848	.4558	.000
p15	Estudiantes	203	2.089	.6763	-2.862
p16	docentes	33	2.455	.7111	.005
p17	Estudiantes	203	2.241	.6493	-4.006
p17	docentes	33	2.727	.6261	.000
p20	Estudiantes	203	2.074	.6890	-5.615
p20	docentes	33	2.788	.5999	.000
p28	Estudiantes	203	1.980	.7173	-5.402
p21	docentes	33	2.697	.6366	.000
p31	Estudiantes	203	2.335	.6495	-4.283
p23	docentes	33	2.848	.5658	.000
p32	Estudiantes	203	2.212	.6818	-3.095
p24	docentes	33	2.606	.6586	.002
p34	Estudiantes	203	2.212	.7574	-4.389
p30	docentes	33	2.818	.5839	.000
p35	Estudiantes	203	2.227	.7498	-.766
p34	docentes	33	2.333	.6922	.444
p37	Estudiantes	203	.310	.4638	-9.244
p40	docentes	33	1.273	.9444	.000
p39	Estudiantes	203	2.281	.8355	1.945
p44	docentes	33	1.970	.9515	.053
p40	Estudiantes	203	2.049	.9160	-1.468
p47	docentes	33	2.303	.9515	.143
p42	Estudiantes	203	2.039	.9536	.747
p45	docentes	33	1.909	.7650	.456
p43	Estudiantes	203	2.281	.7866	-.565
p49	docentes	33	2.364	.7424	.572

3. Conclusiones sobre las diferencias entre maestrías y entre docentes y estudiantes.

Se han comparado las tres maestrías entre sí y las valoraciones de docentes y estudiantes; podemos llegar a estas conclusiones de ambas comparaciones.

3.1. Diferencias entre maestrías

Para comparar las maestrías hemos utilizado los factores derivados del análisis factorial del instrumento utilizado. El análisis factorial no ha dado un análisis de la estructura óptimo, pero los factores tienen suficiente consistencia como para ser analizados en este estudio.

La gran conclusión es que, tal como los estudiantes valoran estas maestrías, no hay diferencias apreciables entre las mismas. Ciertamente destaca la maestría 1 que supera significativamente a la maestría 3 en el factor 2 y a la maestría 2 en el factor 3; los factores tiene que ver con satisfacción de la infraestructura y servicios y servicios de biblioteca y su apoyo en el desarrollo de actividades académicas, y en general esta maestría obtiene mejores valoraciones, sin que se pueda hablar de grandes diferencias.

3.2. Diferencias entre docentes y estudiantes

Se ha comparado a docentes y estudiantes en los mismos o muy parecidos ítems. Esta comparación tiene pleno sentido porque la misma situación se puede vivir y valorar de manera muy distinta, como ya se vio en el ejemplo del *feedback* en la universidad de Hong Kong, juzgando algo tan aparentemente fácil de juzgar como la frecuencia o novel de detalle del *feedback.* En nuestro caso también encontramos diferencias en la percepción y valoración de la vida universitaria.

Conclusiones y líneas futuras de investigación

Las principales conclusiones que se derivan del presente estudio, se dividen de acuerdo a las dos partes principales de la investigación:

- Las relacionadas con la parte uno correspondiente al marco teórico.
- Las obtenidas de la parte dos que abarca el marco empírico.

7.1 Conclusiones del marco teórico

1. A partir de la revisión realizada sobre el concepto de calidad se puede concluir que existe una gran cantidad de definiciones como autores, tratando de explicar de qué trata la calidad en la educación superior. Las discusiones concuerdan que no es posible llegar a una aproximación única, ya que es un concepto relativo. Por tal motivo, una universidad puede identificarse como de calidad en relación a una dimensión concreta y de menor calidad en relación a otra.
2. A pesar de todos los abordajes desde los que se analiza la calidad, pueden identificarse dos grandes perspectivas desde donde se interpreta: intrínseca y extrínseca. La primera señala que la calidad debe juzgarse desde lo interno de la propia universidad, mientras que la segunda es mucho más amplia, ya que aborda la calidad desde diversos puntos de vista emitidos por todos los actores que intervienen en el proceso educativo.
3. Las aproximaciones más aceptadas dentro de las universidades sobre el concepto de calidad son las de calidad como noción de transformación y como el logro de los propósitos o fines establecidos, ya que son complementarias entre sí. La calidad como propósito se logra cuando se alcanzan los fines para los que la institución fue creada. La

de transformación hace referencia al cambio cualitativo o valor agregado que ocurre en los estudiantes por medio del proceso educativo; reflejando el valor de la educación en sí misma.

4. El recorrido llevado a cabo mediante la investigación de autores referente en el tema, llevan a afirmar que la calidad se define de acuerdo al lente con el que se observa, convirtiéndose en una cuestión relativa y nunca absoluta. Dependerá entonces de la dimensión o dimensiones desde las que se analice. Los autores señalan que para que un sistema educativo se considere de calidad, esta debe estar presente en cada elemento que lo conforma, es decir, se debe identificar la calidad en las personas, en los insumos, en los procesos, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos y en la evaluación.
5. Ya que la calidad se define e interpreta desde distintos puntos de vista, contar con una definición clara y consensuada de lo que se entiende por calidad en las instituciones de educación superior, es el punto de partida para su posterior evaluación. De igual forma hará posible el establecimiento de sistemas de garantía de calidad, que permitan la institucionalización de culturas de mejora continua.
6. Así como no existen acuerdos en cuanto al concepto de calidad, tampoco se logran consensos para abordar los términos relacionados con “Quality Assurance”, ya que se utilizan indistintamente los términos de “aseguramiento de la calidad”, “gestión de la calidad” y “garantía de la calidad”, de acuerdo a las regiones y la percepción de los autores.
7. Al entrar en el ámbito de los sistemas de garantía de la calidad se puede concluir que estos lograrán sus objetivos siempre y cuando cuenten con el respaldo institucional para

su implementación. Dichos sistemas pueden tener muchos matices y estrategias (autoevaluación, evaluación externa, acreditación, etc.); pero todos estos componentes son medios y no fines en sí mismos. El fin último es el mejoramiento permanente de los programas que implementen estos mecanismos.

8. Respetar y tomar en cuenta la autonomía y diferencias de las instituciones, son elementos indispensables para el éxito de los procesos de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior.
9. Aunque existen diversas alternativas para instaurar sistemas de garantía de calidad en las instituciones de educación superior, la autoevaluación y la acreditación son las más implementadas; ya que son herramientas que propician la autorregulación, la regulación y la evaluación de los procesos educativos; permitiendo el establecimiento de una cultura permanente de reflexión y mejora continua.
10. Es importante precisar nuevamente que los modelos de autoevaluación pueden tener al menos tres propósitos: a) la acreditación, b) la mejora continua o c) la búsqueda simultanea de las dos opciones anteriores. De igual forma existen modelos que persiguen la evaluación de las instituciones o bien de los programas que la conforman. Dentro de la evaluación de programas académicos, pueden ser objeto de estudio carreras de grado o de posgrado; presentándose algunas variaciones en los modelos.
11. Los procesos de autoevaluación y acreditación se han desarrollado con más frecuencia a nivel de grado y en los años recientes dieron inicio en los posgrados. Los sistemas nacionales de garantía de la calidad enfocaron inicialmente sus esfuerzos en el grado, debido a su alcance y cobertura.
12. En cuanto a los posgrados, los autores consultados concuerdan en que la expansión sin un adecuado seguimiento y establecimiento de parámetros de calidad, han llevado a los

programas de posgrado a un punto de quiebre, que requiere de análisis y de un replanteamiento de su función dentro de la sociedad. Los procesos de autoevaluación pueden contribuir significativamente en una revisión profunda de su forma de operar y de los resultados que están obteniendo.

13. Estudios de diversos autores investigados identifican como comunes las siguientes dimensiones en los modelos de autoevaluación: el currículo o plan de estudios, los docentes y sus funciones, los estudiantes y sus resultados, el proceso de enseñanza aprendizaje y su metodología, como factores indispensables a evaluar para validar la calidad de los programas y las instituciones.
14. Los modelos de autoevaluación analizados y tomados en cuenta para la construcción del modelo que propone la presente investigación fueron: a) Goien, EFQM, Acredita de Aneca, modelo de autoevaluación de posgrados de la AUIP, modelo de autoevaluación de posgrados del CNA de Colombia, modelo de autoevaluación de posgrados de ACAP, y el modelo del Patrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).
15. Tomando en cuenta elementos de los modelos de referencia identificados, fue posible la elaboración del Modelo de Autoevaluación para los Programas de Posgrado de la Universidad Rafael Landívar. Conformado por 5 dimensiones, entre 17 y 18 áreas, 59 y 62 criterios y entre 114 y 116 indicadores; dependiendo de si la maestría evaluada es profesional o académica.
16. El Modelo de Autoevaluación para Programas de Posgrado de la URL, puede servir como referencia para la construcción de un modelo de aplicación a nivel del país, ya que Guatemala es el único país en la región que no cuenta con un sistema de evaluación de la calidad.

17. El Modelo de Autoevaluación para Programas de Posgrado fue aplicado en tres maestrías distintas, pertenecientes a tres facultades. Se aplicaron los instrumentos respectivos y se analizó la información para conocer la situación de cada uno de los programas. No se elaboró un informe como el propuesto en la metodología del modelo, por lo límites del estudio. Será ahora responsabilidad de los comités (CEA) su construcción.

7.2 Conclusiones del marco empírico

1. Partiendo de la información obtenida en la dimensión "Plan de Estudios" compuesta por el proyecto académico, los objetivos del programa, el perfil de egreso y la malla curricular, es posible en términos generales concluir que las autoridades y los docentes valoran positivamente todos las áreas mencionadas y concuerdan en sus comentarios. Los estudiantes por su parte son los que otorgan ponderaciones más bajas en esta dimensión, sin que lleguen a ser insatisfactorias. Lo anterior puede explicarse por la falta de conocimiento en cuanto a la misión, perfil de egreso y otros indicadores evaluados.
2. En cuanto a la dimensión II que se enfoca en las áreas de metodología de enseñanza y aprendizaje, apoyo, tutoría y seguimiento a estudiantes, evaluación de aprendizajes y coordinación de la enseñanza, las autoridades al igual que en la dimensión I, consideran que si se desarrolla un adecuado trabajo. Los docentes enfatizan en las metodologías, el apoyo, tutoría y seguimiento a estudiantes y en la coordinación de la enseñanza. Los

estudiantes por su parte opinan distinto, calificando de mejor forma la coordinación de la enseñanza e identificando áreas de mejora en las otras.

3. El personal académico administrativo, el personal docente, los recursos físicos y tecnológicos conforman la dimensión III. Sobre ella es posible concluir que la única área que no se califica bien es la relacionada a recursos físicos y tecnológicos. Sin embargo los docentes y los estudiantes tienen una mejor percepción sobre la misma. A pesar de ello si identifican áreas de mejora en los salones y los recursos tecnológicos.
4. Los resultados académicos se analizan en la dimensión IV y fueron abordados únicamente desde la perspectiva de las autoridades; identificando con toda claridad que solo se monitorea la tasa de retención y deserción. El resto de indicadores no son utilizados en la gestión y en la toma de decisiones. Otra área de esta dimensión la constituye la satisfacción de la formación que se evaluó con los estudiantes. La gran mayoría de ellos manifiestan satisfacción en cuanto a la formación que reciben e indican que si tuviesen que elegir nuevamente donde estudiar, elegirían a la Universidad Rafael Landívar.
5. La dimensión V evalúa la vinculación del programa académico con la empresa y sociedad, en el caso de las maestrías profesionales que fueron las investigadas. En este aspecto existen concordancia en los actores educativos en cuanto a la existencia de espacios para el desarrollo de trabajos de aplicación práctica y también en la falta de espacios para pasantías o prácticas profesionales.
6. En cuanto a las características del modelo de funcionalidad y sostenibilidad, se puede concluir que se logra parcialmente la primera, ya que sería necesaria una revisión de su estructura para reducirla. La sostenibilidad no puede analizarse en este momento, sino

que será posible luego de algunos años de aplicación del ciclo completo de autoevaluación.

7. Partiendo del análisis factorial exploratorio llevado a cabo se presentar las siguientes conclusiones:
    a. No fue posible realizar un análisis factorial completo en todas las dimensiones del modelo, ya que el tipo de preguntas de los instrumentos no lo permitía y tampoco el tamaño de todas las muestras era adecuado. Fu posible llevarlo a cabo en algunas áreas de los ítems del instrumento dirigido a estudiantes.
    b. Se identificaron tres nuevos factores que permiten agrupar de forma distinta las variables que conforman el modelo de autoevaluación, permitiendo la simplificación de la información.
    c. El factor 1 nombrado como "competencias docentes" agrupó áreas de las dimensiones II y V, integrando áreas como la coordinación de la enseñanza y la satisfacción de la formación.
    d. Por su parte El factor 2 denominado "satisfacción de la infraestructura y servicios" integró áreas a lo interno de la dimensión III; reagrupando las áreas de recursos físicos y recursos tecnológicos.
    e. El último factor identificado fue el 3 llamado "servicios de biblioteca y su apoyo en el desarrollo de actividades académicas" sugirió la unificación de áreas de la dimensión III y V; integrando variables como recursos físicos, recursos tecnológicos y articulación de proyectos de aplicación profesional.
8. De los demás análisis estadísticos realizados se pueden obtener las siguientes conclusiones:

a. La primera a la que se puede llegar es que, a pesar de las diferencias entre docentes y alumnos, que las hay, las valoraciones son muy positivas. En una escala de 0 a 3, se puede \s estimar que 2 expresa ya un juicio claramente positivo, y la mayoría de las cuestiones presentadas, tanto a docentes como a estudiantes, supera este valor, y no son pocas las muy próximas al valor máximo de 3. En este sentido y a la vista de los datos, se puede afirmar que las tres maestrías se juzgan muy positivamente tanto por parte de los docentes como de los alumnos. Las valoraciones más bajas se quedan en torno a 1.9.
b. La segunda conclusión es que, como era presumible y puede verse en el análisis precedente, hay abundantes diferencias entre docentes y estudiantes, aunque todos coincidan en una buena valoración.
c. En general las medias de los docentes, juzgando su propia labor, son más positivas que las de los estudiantes, y esto no debería extrañarnos. Unas nueve diferencias son estadísticamente significativas, aunque esto no significa que una sea alta y la otra baja; las dos medias pueden ser relativamente altas y sin embargo ser claramente distintas. Cada uno valora la misma situación desde su propio contexto y también desde sus propios intereses.
d. Docentes y estudiantes están de acuerdo en la valoración de los servicios y equipamiento de la universidad, pero los alumnos son más críticos que sus docentes (aun cuando sus valoraciones sean positivas) al valorar la supervisión de los trabajos, la utilidad de las tareas, las actividades prácticas y en general en todo lo relativo a la evaluación. Estas diferencias invitan a una reflexión que puede incidir en la calidad de las maestrías.

7.3 Líneas futuras de investigación

Se identifican estudios futuros que pueden dar continuidad y mayor valor a la investigación desarrollada, pudiendo ampliar o profundizar en los hallazgos obtenidos. Algunos de estas líneas de investigación se describen de forma general a continuación:

1. Ampliar el modelo de autoevaluación para que incluya dentro de sus alcances a egresados y empleadores, permitiendo así conocer de forma holística las opiniones de otros actores clave que enriquecerían las áreas de mejora detectadas.
2. Aplicar el modelo elaborado en maestrías académicas para comparar si los resultados obtenidos son similares a los de las maestrías profesionales evaluadas.
3. Evaluar en el mediano plazo la característica de sostenibilidad del modelo, para determinar que persisten las mejoras alcanzadas mediante los planes que se elaboren y la continuidad de los procesos de autoevaluación.
4. Llevar a cabo un análisis factorial en todo el modelo, que debería partir de la reestructuración de los instrumentos, en los apartados que sean necesarios; para así identificar si es posible el planteamiento de nuevas dimensiones que lo simplifiquen.

Referencias

Abreu, L., Cruz, V., & Martos, F. (2009). *Evaluación de programas de posgrado. Guía de autoevaluación. 5ª. edición*. Salamanca España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP).

Abreu, L., Cruz, V., & Martos, F. (2014). *Evaluación de programas de posgrado. Guía de autoevaluación. 6ª edición*. Salamanca España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP).

Abreu, L., & De la Cruz, G. (2009). Evaluación del posgrado: evaluación de la obviedad, o evaluación de la capacidad innovadora. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 4: Educación, Ciencia y Tecnología,* Veracruz México.

Achaerandio, L. (2000). *Iniciación a la práctica de la investigación*. Guatemala: PROFASR Universidad Rafael Landívar.

Acuña, J. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior. *Calidad en la Educación Superior, 3*(1), 157-184.

Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Posgrado (ACAP). (2008). *Manual de acreditación de la ACAP. Consejo de acreditación. Comité Técnico de Evaluación, Secretaría Ejecutiva*. Tegucigalpa: Ideas Litográficas, S.A.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. (2015). *Documento marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado, master y doctorado. Programa ACREDITA* (3a ed.). Madrid.

Aguerrondo, I. (2005). La calidad en la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Calidad y Equidad en la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos,* Retrieved from www.campus-oei/calidad/aguerrondo.htm

Alarcón, F. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo II. Consejo nacional de acreditación* (CNA*)*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Alarcón, F. (2011). *Gestión, evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior: Panorámica regional y resumen de propuestas.* Unpublished manuscript.

Alvarado, R. (2006). *Aproximación al concepto de calidad de la universidad Rafael Landívar. documento interno de trabajo*. Guatemala.

Álvarez, E. (2014). Los postgrados en Guatemala. mapeo de la situación actual. *III Encuentro Interuniversitario de Estudios de Postgrado: Hacia la Calidad de los Estudios de Postgrado en Guatemala,* Guatemala.

Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: Una visión cualitativa. *Reencuentro,* (50), 83-92.

Arakaki, M. (2005). *Diseño de procesos de autoevaluación: Dimensiones, indicadores, instrumentos y estrategias de entrada. [CD]*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Ardila Rodríguez, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿Problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*, 44-55.

Armanet, P. (2004). ¿Por qué asegurar la calidad? *Calidad De La Educación,* , 107-122.

Arríen, J. B. (1996). Calidad y acreditación: Exigencias a la universidad. *Documento de Trabajo Comisión, 2* Retrieved from http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8156.pdf

Asociación Internacional de Normalización (ISO). (2001). *Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas. aplicación de la norma ISO 9000:2000. IWA 2.*

Estatutos aprobados por la asamblea general, 03 de mayo (2007). Retrieved from http://www.auip.org/images/stories/DATOS/PDF/estatutos/estatutos_2007.pdf

Atria, R. (2006). La gestión de las universidades del consejo de rectores. *Calidad en la Educación,* (24), 65-116.

Baca, A., León, M., Mayta, J., & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 35-47. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151

Barrera, M., & Aguado, G. (2007). La evaluación integral de programas y procesos: Un camino hacia la calidad. *Educere, 11*(37), 209-215.

Betancourt, A. (1985). *Organizaciones y administración, un enfoque de sistemas*. Bogotá: Norma.

Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere,* (39), 613-621.

Bricall, J. (2000). *Universidad 2 mil*

Brunner, J. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina. Educación superior, calidad y acreditación. tomo I.* Colombia: Linotipia Bolívar.

Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: Una construcción en la educación superior. *Reencuentro - Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco,* (50), 28-34.

Cancela, A., Sánchez, A., Gandón, R., & Rey, M. (2010). The qualit management before the current university dimensión in spain. *Formación Universitaria, 3*(2), 29-36. doi:10.4067/S0718-50062010000200005

Cardoso, E., & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(2), 68-82.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219-233.

Casaliz, P. (1991). Gestión estratégica y evaluación de calidad. *En AA.VV. Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de la Calidad,* , 51-56.

Castaño-Duque, G., & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores, 15*(2), 219-243.

Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la organización internacional de normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación,15*(2), 647-686.

CINDA. (2011). In Brunner J., Ferrada R. (Eds.), *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL Editores.

CNA, Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas. *Bogotá, DC Colombia,*

Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS). CEPS Guatemala. Retrieved from http://www.ceps.edu.gt/

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad para programas de maestría y doctorado. Guía de procedimiento*. Bogotá:

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). In Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2015). In Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Programa nacional de posgrados de calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. México.

Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior , (2015). Retrieved from http://198.57.247.178/~copaes/wp/wp-content/uploads/2015/07/Marco_de_Referencia_V_3.0.pdf

Cortina, J. M., & Nouri, H. (2000). *Effect size for ANOVA designs. quantitative applications in the social scienses*. Thousand Oaks: Sage.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2003). Exploring best practices in factor analysis: Four mistakes applied researchers make. *American Educational Research Association Annual Meeting,* Chicago, IL.

Cox, J. (2008). Preguntas frecuentes sobre autoevaluación y acreditación en la educación superior. *Posgrado y Sociedad, 8*(1), 117-130.

Crozier, F., Curvale, B., Dearlove, R., Helle, E., & Hénard, F. (2006). *Terminology of quality assurance: Towards shared european values? ENQA occasional papers 12.* ERIC.

Cruz, V. (2014). Tendencias del posgrado en Iberoamérica. Paper presented at the *Tendencias Internacionales en la Formación de Postgrado,* Santo Domingo. Retrieved fromhttp://www.auip.org/es/publicaciones

Cruz, Y. (2008). La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. *Global University Network for Innovation,* Retrieved fromhttp://www.guninetwork.org/articles/quality-and-social-responsibility-universities

Cuevas, Y. (2011). Organismos y Procesos de Certificación de Calidad de la Educación Superior Privada en México. (spanish). *Calidad En La Educación,* (35), 231-254.

Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrados. *Integración y Conocimiento,* (1)

De La Garza, J. (2010). Evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. Avances, perspectivas y vinculación internacional. *Transatlántica De Educación, 5*(8), 71-80.

De la Garza, J. (2008). In Tünnermann C. (Ed.), *Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. en: La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la conferencia mundial de 1998* (PUJ, UNESCO, IESALC ed.). Cali, Colombia: Multimedios PUJ.

De Miguel Díaz, M., San Fabián, J., & Belver, J. (2008). In Universidad de Oviedo, Equipo de Investigación Canella. (Ed.), *Guía para la revisión interna y mejora de los centros de formación profesional y ocupacional*. España: Ediciones Mensajero.

Declaración De Bolonia. (1999). El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros responsables de educación superior.

Dias Sobrinho, J. (2007). In Tres J., Sanyal B. (Eds.), *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. en: La educación superior en el mundo. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Global University Network for Innovation ed.). España: Ediciones Mundi-Prensa.

Domínguez, F., & Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la sociedad del conocimiento: La mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación, 16*(1), 57-93.

Duk, C., & Narvarte, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 6*(2), 137-156. Retrieved from https://repositorio.uam.es/handle/10486/661105

Duriez, M., Sándigo, C., & Coca, L. (2011). In Centro interuniversitario de desarrollo (CINDA) (Ed.), *La educación superior en Guatemala. en: La educación superior en Iberoamérica 2011.*

Egido, I., & Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: Tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada,* (12), 81-112.

EL-Khawas, E. (2007). In Tres J., Sanyal B. (Eds.), *Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá. en: La educación superior en el mundo 2007.*

Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? (Global University Network for Innovation ed.). España: Ediciones Mundi-Prensa.

ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EI, BUSINESSEUROPE, & EQAR. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area (ESG). *Ministerial Conference,* Bergen.

ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EI, BUSINESSEUROPE, & EQAR. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area (ESG). *Ministerial Conference,* Yerevan.

Fabela, M., & García, A. (2013). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis, 6*(13), 65-82.

Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*, 39-71.

Fernández, N. (2008). In Gazzola L., Pires S. (Eds.), *Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. en: Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/UNESCO.

Freire, M., & Teijeiro, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior, 39*(155), 123-135.

Fundación Europea para la Gestión de Calidad. (1999). In Club Gestión de Calidad (Ed.), *Modelo EFQM de excelencia.* Madrid.

Fundación Europea para la Gestión de Calidad. (2013). *Introducción al modelo EFQM de excelencia.*

Gallo, A. (2012). In Universidad Rafael Landívar (Ed.), *Mis valores adultos*. Guatemala: Cara Parens.

Garbanzo, M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su implementación. (spanish). *Revista Educación (03797082), 31*(2), 11-27.

Garvin, D. A. (1988). *Managing quality : The strategic and competitive edge*. New York etc.]: New York etc.] : Free Press etc.].

Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Bases para una política de calidad de la educación superior. Educación superior, calidad y acreditación. tomo I*. Colombia: Linotipia Bolívar.

González, E., Martínez, M., & Gonzáles, E. (2012). Acreditación: Razones para apuntar hacia la calidad. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior, 3*(2), 66-83. Retrieved fromhttp://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/446

González, I., & López, I. (2010). Validación y propuesta de un modelo de indicadores de evaluación de la calidad en el la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(6), 1-13.

González, I., & López, I. (2010). Validación y propuesta de un modelo de indicadores de evaluación de la calidad en el la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(6), 6.

González, L., & Espinoza, O. (2008). Calidad en la educación superior: Concepto y modelos. *Calidad en la Educación,* (28), 244-276.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.

Hernández, A. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Consideraciones sobre la evaluación externa en el proceso de acreditación. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo I*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hinestrosa, F. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Evaluación y acreditación. en: Educación, calidad y acreditación. Tomo I*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Jaccard, J. (1998). Interaction effects in factorial analysis of variance. *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences,* (118)

Kast, E., & Rosenzweig, E. (1981). In Guajardo L., Fernández J. (Eds.), *Administración en las organizaciones: Enfoque de sistemas y de contingencias* (J. Morcos Trans.). McGraw-Hill.

Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.

Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.

Kells, H., Maassen, P., & Hann, J. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. Puebla, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Coordinación de Extensión Universitaria; Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios Universitarios.

Kim, J., & Mueller, C. W. (1994). Factor analysis, statistical methods and practical issues. *Factor Analysis and Related Techniques in Lewis-Beck MS, 5*, 75-155.

Klein, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Newbury Park: Sage.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen..

Lemaitre, M. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*, 73-87.

Lemaitre, M. (2009). Una mirada actual al desarrollo del proceso de aseguramiento de la calidad. *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE),*

Lemaitre, M. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la Educación,* (31), 166-189.

Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad En La Educación,* (36), 21-52.

León, G. (2011). Perspectivas de la evaluación universitaria: Un reto para la educación superior y los organismos de acreditación en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 1*(1), 14-25.

Lolas, F. (2007). A propósito de " calidad en la educación", revista del consejo superior de educación (CSE). *Calidad En La Educación,* (26), 427-432.

López, F. (2014). La transformación de los procesos de acreditación: Retos y recomendaciones. *Acta Scientiarum Education, 36*(1), 105-113. doi:10.4025/actascieduc. v36i1. 1939

López, J. (2004). La acreditación universitaria en el Perú. *Revista Iberoamericana de Educación,* (35), 113-132.

López, M. (2003). Criterios de calidad para la evaluación de los títulos máster. *Revista de Enseñanza Universitaria,* (22), 33-44.

Marcellán, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: Praxis europea. *Educatio Siglo XXI, 23*

Marín, J., Bautista, Y., García, J., & Vidal, P. (2010). Implantación de la innovación continua en la gestión de operaciones: Una revisión de la literatura. *Innovar, 20*(38), 77-94.

Márquez Jiménez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(21), 477-500.

Marquina, M. (2006). In CONEAU/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Buenos Aires.

Martínez, C., & Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación, 21*(8), 35-65.

Martínez, E. (1997). La evaluación de la educación superior. *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y Experiencias.*

Mejías, A., & Cobo, M. (2010). La autoevaluación: Una iniciativa para la gestión de la calidad en educación superior. *Ingeniería Industrial, 28*(3), 35-39.

Michavila, F., & Zamorano, S. (2007). In Tres J., Sanyal B. (Eds.), *La acreditación en el espacio europeo de educación superior. en: La educación superior en el mundo 2007. acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Global University Network for Innovation ed.). España: Ediciones Mundi-Prensa.

Mireles, O. (2008). Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: Breve recuento de las últimas dos décadas. *Calidad En La Educación,* (29), 241-257.

Mora, J. (2005). In IESALC UNESCO (Ed.), *Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior de Costa Rica. en: Seminario de la modernización y acreditación de la educación terciaria*. San José.

Morales, B. (2012). Mapeo de los programas de postgrado en Guatemala. *II Encuentro Interuniversitario de Estudios de Postgrado: Hacia la Calidad de los Estudios de Postgrado en Guatemala,* Guatemala.

Morales, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*. Guatemala: Cara Parens.

Moreno Romaní, P. (2012). Calidad Una Decisión Estratégica en la Educación Superior. (spanish). *Revista Politécnica, 8*(14), 9-15.

Muñoz, J. (2009). Los sistemas de garantía de calidad. una directriz europea. en: Universidad, investigación y sociedad: Una mirada prospectiva. *Revista Fuentes, 9*, 118-150.

Muñoz, J., & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la universidad española: De dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 1-16. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3. 204011

Navarro, G. (2007). Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. *Calidad en la Educación,* (26), 247-288.

OCDE. (2013). *Revisión de políticas nacionales de educación: El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013* OECD Publishing. doi:10.1787/9789264191693-es

Olaskoaga Larrauri, J., Espinosa, M., & Robles, M. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la educación superior de México. *Revista de la Educación Superior, 44*(173), 85-102. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.003

Olaskoaga, J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., & Mijangos, J. (2011). *La calidad en la educación superior: Aportaciones a un debate abierto. en: Calidad en la educación superior : ¿Qué modelo y en qué condiciones? la opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.

Orozco Silva, L. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *La calidad de la universidad, más allá de toda ambigüedad. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo I*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Orozco Silva, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*(1), 24-36.

Pallán Figueroa, C. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México. hacia un sistema de evaluación de la educación superior. *Universidades, México, UDUAL,* (12)

Palomares, D., García-Aracil, A., & Castro, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: Revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española de Documentación Científica,31*(2), 205-229.

Pérez Rocha, M. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior. *Tercera Reunión General sobre Colaboración en Educación Superior, Investigación y Capacitación en América del Norte,*

Pérez, M. (2011). *Sistema de garantía de calidad para la evaluación y acreditación de programas académicos para la universidad Rafael Landívar.* Unpublished manuscript.

Pinilla, M. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Evaluación y acreditación: Un compromiso con la calidad. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo I*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Pires, S. (2008). In Gazzola L., Pires S. (Eds.), *La evaluación y acreditación de los postgrados en América Latina y el Caribe en escenarios de expansión, integración y desarrollo regional. en: Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO–IESALC.

Pires, S., & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en américa latina y el caribe. *Conferencia Regional De Educación Superior,*

Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 14*(2), 291-311.

Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (49), 131-148.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario del estudiante*. España: Santillana Ediciones Generales, S.L.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación: Documento Madrid 2004.* Madrid: Omán Editores.

Revelo, J. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *El sistema nacional de acreditación de Colombia. experiencias y perspectivas. en: Educación superior, calidad y acreditación*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Roa, A. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: Estándares*

básicos y acreditación de excelencia. en: Educación superior, calidad y acreditación. Colombia: Linotipia Bolívar.

Roa, A. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Logros y retos de la acreditación en Colombia. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo II*. Colombia: Linotipia Bolívar.

Rodríguez Espinar, S. (1991). Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias,* 39-72.

Rodríguez, E., Fleet, N., & Delgado, M. (2009). La acreditación en la generación de información sobre la calidad de la educación superior. *Calidad en la Educación,* (31), 210-230.

Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. España: Editorial Síntesis.

Roselló, G. (2003). In Collado M., Vásquez A. (Eds.), *El papel de las unidades técnicas de calidad en la acreditación de las titulaciones oficiales en el marco de la unión europea. en: Actuaciones de la agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación en el curso 2003-2004 : Implicación de las instituciones*. Murcia, España: Universidad de Castilla - La Mancha.

Ruíz, C. (2003). In Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ed.), *Acreditación por la calidad vs. universidad para el conflicto y la concordia. en: Educación superior, calidad y acreditación. tomo I.* Colombia: Linotipia Bolívar.

Santiago, P., Tremblay K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society: Volume 1 and volume 2* Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Sanyal, B. (2007). In Tres J., Sanyal B. (Eds.), *Pasos para la creación de una agencia de acreditación. en: La educación superior en el mundo 2007 : Acreditación para la garantía de calidad, ¿Qué está en juego?* (Global University Network for Innovation ed.). España: Ediciones Mundi Prensa.

Sanyal, B., & Martin, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global. *La Educación Superior en el Mundo.*

Silva, M. (2000). La universidad como organización y la autoevaluación institucional. *Calidad en la Educación, Consejo Superior de Educación.* Santiago, Chile: CSE.

Silva, M., Reich, R., & Vázquez, C. (2003). *Autoevaluación universitaria: Principios y mecanismos desde la experiencia.* Francia. Editorial Columbus.

Sotomayor, A., & Muga, A. (2004). La diferenciación por calidad, ¿Cuáles son los límites? *Revista Calidad en la Educación, 21*, 47-60.

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management, 17*(3), 126-136.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*(1), 99-103.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*(1), 99-103.

Suárez, M. (2007). *La sostenibilidad de la mejora continua de procesos en la administración pública: Un estudio en los ayuntamientos de España.*

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación,* (10), 63-78.

Toranzos, L. (2001). En la búsqueda de estándares de calidad. En programa de calidad y equidad. *Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia y La Cultura,* Retrieved fromhttp://www.oei.es/calidad.htm

Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy, 9*(4), 309-324.

Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy, 9*(4), 309-324. Retrieved from http://escholarship.org/uc/item/6q21h265

Tünnerman, C. (1999). Los desafíos de la universidad latinoamericana para los próximos años. *Materiales De Clase, Curso IGLU–Región Países Andinos,*

Tunnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. *Avaliação : Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 13*(2), 313. doi:10.1590/S1414-40772008000200005

Tyler, L., & Bernasconi, A. (1999). Evaluación de la educación superior en américa latina: Tres órdenes de magnitud. *Development Discussion Papers Central America Project Series,* , 1-25. Retrieved from http://www.incae.ac.cr/ES/clacds/investigacion/pdf/hiid700-cen1201.pdf

UNESCO. (1992). *Informe mundial sobre la educación, 1991*. Madrid: Santillana.

UNESCO. (1999). Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Sostenible?,* (1), 86-102.

UNESCO. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (sede de la UNESCO, parís, 5-8 de julio de 2009). *Avaliação : Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 14*(3), 755. doi:10.1590/S1414-40772009000300013

Plan estratégico 2006 - 2010, Universidad Rafael Landívar. (2006). Guatemala.

Plan estratégico 2011-2015, Universidad Rafael Landívar. (2011). Guatemala.

Plan estratégico 2016 – 2020, Universidad Rafael Landívar. (2016). Guatemala: Editorial Cara Parens.

Universidad Rafael Landívar. (2015). Universidad Rafael Landívar, tradición jesuita en Guatemala. Retrieved from www.url.edu.gt

Van Ginkel, H., & Rodrígues, M. (2007). In Tres J., Sanyal B. (Eds.), *Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. en: La educación superior en*

el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? (Global University Network for Innovation ed.). España: Ediciones Mundi-Prensa.

Vizcarra, N., Boza, E., & Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. neutrality in quality evaluation and in models of higher education evaluation: The cases of Colombia, argentina and brazil. *Avaliação : Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 16*(2), 291. doi:10.1590/S1414-40772011000200004

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions* Unesco-Cepes Bucharest.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes.

Yzaguirre, L. (2007). Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2? *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(2)

Zaballa, G. (2000). In Deusto (Ed.), *Modelo de calidad en educación, GOIEN: Camino hacia la mejora continua*. Bilbao: Artes Gráficas Rontegui.

Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior: Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación,* (31), 190-209.

Zárraga , A., Balluerka, N., & Ferreira, E. (2009). Modelo de evaluación integral de la actividad docente, investigadora y gestora de los departamentos de la universidad del país vasco / euskal herriko unibertsitatea. *Rusc, 6*(2).

Apéndices

Apéndice 1: Instrumentos del Modelo de Autoevaluación para Posgrados de la Universidad Rafael Landívar

Preguntas guía del Focus Group dirigido a autoridades

Dimensión I: plan de estudios

	Preguntas
1	¿El proyecto académico ha sido elaborado tomando en cuenta los lineamientos institucionales establecidos?
2	¿Los objetivos del programa son coherentes con la misión de la institución?
3	¿Los objetivos del programa se encuentran definidos en el proyecto académico?
4	¿La misión de la institución y los objetivos del programa son conocidos por los actores educativos?
5	¿El perfil de egreso es coherente con la misión de la institución?
6	¿El perfil de egreso es coherente con los objetivos del programa?
7	¿El perfil de egreso identifica claramente competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que desarrollará el estudiante?
8	¿El perfil de egreso define claramente las competencias de investigación en función del tipo de maestría (Profesional o académica)?
9	¿El perfil de egreso ha sido elaborado tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y de los empleadores?
10	¿El perfil de egreso ha sido elaborado tomando en cuenta la opinión de docentes y personal académico administrativo?
11	¿El perfil de egreso es conocido por los actores educativos?
12	¿La malla curricular responde claramente a las competencias determinadas en el perfil del egreso?
13	¿La malla curricular tiene fundamento pedagógico y disciplinar en cuanto a su estructura y secuencia?
14	¿La malla curricular contiene ejes transversales?
15	¿La malla curricular contempla la formación en valores?
16	¿La malla curricular contiene áreas o cursos para el desarrollo de habilidades de investigación o experiencias de aplicación práctica, de acuerdo al tipo de programa?
17	¿Los cursos se encuentran organizados y responden a una secuencia??
18	¿La malla curricular es flexible en cuanto a cursos optativos y al ritmo de avance de los estudiantes?
19	¿La malla curricular toma en cuenta estándares internacionales de la disciplina y la aplicación del idioma inglés?
20	¿Se cuenta con la descripción, contenidos mínimos y programas de los cursos que conforman la malla curricular?
21	¿La metodología y el sistema de evaluación establecido son coherentes con las competencias planteadas en el perfil de egreso?

22	¿El plan de estudios se actualiza periódicamente?

Dimensión II: proceso de enseñanza y aprendizaje

	Preguntas
23	¿Las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten el logro de los objetivos del curso?
24	¿El número de estudiantes por sección es acorde a las metodologías de enseñanza aprendizaje y permite el logro de los objetivos del curso?
25	¿Los docentes monitorean y supervisan el trabajo de los estudiantes dentro del aula y fuera de ella por medio de la plataforma educativa virtual?
26	¿Los docentes hacen uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los cursos que imparten que permitan realizar trabajos, evaluar y retroalimentar?
27	¿Las metodologías que se utilizan promueven la participación de los estudiantes en seminarios, congresos y otras actividades relacionadas con la disciplina?
28	¿Existe variedad de metodologías utilizadas que favorecen distintas actividades de los estudiantes como reflexión, aplicación de conocimientos, colaboración, entre otros?
29	¿Se desarrollan programas de apoyo orientados a la mejora del aprendizaje del estudiante?
30	¿Se da seguimiento a la trayectoria académica de los estudiantes para asegurar el logro del perfil de egreso?
31	¿La evaluación de los aprendizajes es coherente con los objetivos del curso.
32	¿La evaluación de los aprendizajes es coherente con las metodologías de enseñanza y aprendizaje?
33	¿Los docentes comunican oportunamente los criterios de evaluación a los estudiantes?
34	¿Se implementa una evaluación periódica de los aprendizajes?
35	¿Existe coordinación de la enseñanza entre? • Docentes de un mismo curso • Docentes de una misma área. • Docentes de cursos encadenados.
36	¿Los programas elaborados por los docentes son revisados?
37	¿Se cuenta con procedimientos para dar seguimiento al cumplimiento de los programas del curso?
38	¿Los programas de los cursos proponen la utilización de bibliografía actualizada?

Dimensión III: recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos

	Preguntas
40	¿El personal académico /administrativo es suficiente para el logro de los objetivos de la carrera?
41	¿Las funciones del personal académico / administrativo son claras, conocidas y coherentes con el logro de los objetivos de la carrera?
42	¿Existen políticas y documentos del personal académico administrativo sobre? • Selección y contratación. • Capacitación. • Evaluación y retroalimentación del desempeño.
43	¿Existen políticas o documentos del personal docente sobre?

	• Perfiles de puesto por área disciplinar. • Selección y contratación.
44	¿El número de docentes es acorde a las necesidades y objetivos de la carrera?
45	¿Existen políticas de desarrollo profesional que incentiven a los docentes a obtener nuevos grados académicos?
46	¿Los docentes realizan investigación?
47	¿Las aulas y su equipamiento se adecuan al proceso de enseñanza y aprendizaje?
48	¿La biblioteca cuenta con cantidad, calidad y accesibilidad de información actualizada para el adecuado desarrollo del plan de estudios?
49	¿Los espacios de trabajo y el equipamiento son adecuados para el desarrollo de las funciones del personal académico/ administrativo y docente?
50	¿La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (servicios sanitarios, cafetería, áreas de estudio, parqueo, etc.) son adecuadas?
51	¿La conectividad a internet está disponible para las funciones académicas del programa?
52	¿La plataforma educativa es utilizada para las funciones académicas del programa?

Dimensión IV: resultados

	Preguntas
53	¿Existencia de índices académicos diversos sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje?
54	¿Los estudiantes se encuentran satisfechos con la formación que reciben?
55	¿Los egresados se encuentran satisfechos con la formación recibida?
56	¿Se implementan acciones a partir de la revisión y análisis de los resultados académicos?
57	¿Se implementan acciones a partir de la opinión de los estudiantes?

Dimensión V: investigación (maestrías académicas)

	Preguntas
58	¿La investigación forma parte del plan de estudios?
59	¿Se cuenta con líneas de investigación claramente definidas?
60	¿Se cuenta con grupos de investigación en los que participan docentes y estudiantes?
61	¿Las investigaciones son publicadas?
62	¿Las investigaciones son utilizadas dentro del programa académico?

Dimensión V: vinculación programa / empresa sociedad (maestrías profesionales)

	Preguntas
58	¿Los proyectos de aplicación profesional forman parte del plan de estudios?
59	¿Se cuenta con programas de pasantías o prácticas profesionales?
60	¿Se realizan informes o publicaciones a partir de las experiencias de las prácticas profesionales?

Cuestionario en línea dirigido a docentes

Instrucciones:

En el contexto del proceso de Autoevaluación iniciado por la carrera *(escriba el nombre de la carrera)* -el cual tiene como objetivo realizar una reflexión interna sobre la propia marcha de la carrera para proponer alternativas de mejora- le presentamos una encuesta dirigida a docentes. A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas. Marque con una equis ("x") en la columna que mejor se ajuste a su opinión. En la casilla final denominada "Observaciones" puede hacer los comentarios que crea convenientes relacionados con el tema. Asimismo, en algunas preguntas se le solicita que "especifique" su respuesta. Sus comentarios adicionales son muy importantes para este proceso. ¡Gracias por su participación!

Datos generales	
Curso que imparte	
Tipo de contratación	☐ Académico Docente ☐ Docente Dedicación Completa tiempo completo ☐ Docente Dedicación Completa medio tiempo ☐ Catedrático horario
Años de laborar en la institución:	
Indique su(s) título(s) profesional(es) y grado(s) académico(s):	

Dimensión I: Plan de estudios

#		Pregunta	Si	No	Especifique
1	IB4a	¿Conoce la misión de la URL?			
2	IB4a	¿Conoce cuáles son los objetivos de la carrera en la que imparte cursos?			
3	IB4a	Si ha marcado si en las preguntas 1 y 2 Describa la misión y los objetivos. Misión: Objetivos:			
			Si	No	Especifique
4	IC11a	¿Conoce cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que deben desarrollar sus estudiantes a lo largo de su formación como (nombre de la profesión)?			
5	IC11a	Si ha marcado sí, ¿Cuáles son esas competencias?			

A continuación, encontrará una lista de conocimientos, habilidades y actitudes. ¿Considera que los estudiantes desarrollan lo siguiente durante su formación? Marque con una equis ("x") la columna que mejor refleje su opinión. Se presentan cuatro opciones de respuesta:

0. Nunca
1. Casi nuca
2. Casi siempre
3. Siempre

6	IB10a IVK64a	**Maestría en Administración Industrial** **Pregunta**	0	1	2	3
		Conocimientos:				
		Sistemas de producción				
		Economía				
		Finanzas				
		Gerencia y estrategia				
		Marketing				
		Operaciones				
		Tecnología				
		Habilidades:				
		Liderazgo				
		Toma de decisiones				
		Trabajo en equipo				
		Capacidad de análisis, síntesis y evaluación				
		Capacidad de identificar y resolver problemas				
		Capacidad de adaptación al cambio, globalización y competitividad				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Respeto				
		Diálogo				
		Atención al entorno				
		Cooperación				
6	IB10a IVK64a	**Maestría en Administración de Empresas** Pregunta	0	1	2	3
		Conocimientos:				
		Administración				
		Recursos Humanos				
		Mercadeo				
		Economía				
		Matemáticas				
		Estadística				
		Derecho empresarial				
		Ética				
		Habilidades:				

		Negociación				
		Identificación de problemas				
		Toma de decisiones				
		Trabajo en equipo				
		Liderazgo				
		Resolución de conflictos				
		Escucha activa				
		Pensamiento crítico				
		Planificación y organización				
		Innovación				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Emprendedurismo				
		Transformadora				
		Nuevos retos				
		Responsabilidad social				
6	IB10a IVK64a	**Maestría en Gestión y Desarrollo Estratégicos del Talento Humano**	0	1	2	3
		Conocimientos:				
		Técnicas de comunicación				
		Técnicas de capacitación y acompañamiento				
		Organización				
		Recurso Humano				
		Indicadores de gestión				
		Clima organizacional				
		Métodos cuantitativos				
		Estadística				
		Finanzas básicas				
		Habilidades:				
		Desarrollo del recurso humano				
		Desarrollo de la cultura y clima organizacional				
		Desarrollo de programas				
		Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras				
		Trabajo en equipo				
		Logro de objetivos				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Sensibilidad ante la problemática de la empresa				
		Sensibilidad ante la problemática de las personas				
		Referente para la propuesta de soluciones				
		Orientación al logro de objetivos				

#		Pregunta	Si	No	Especifique
7	IC10a	¿Su opinión como docente fue tomada en cuenta para la elaboración del perfil de egreso de la carrera?			
8	ID14b	¿Conoce cuáles con los ejes transversales que contempla la malla curricular de?			
9	ID14b	Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos ejes?			
			Si	No	Especifique
11	ID15c	¿Conoce cuáles son los valores que deben desarrollar sus estudiantes a lo largo de su formación en la URL?			
12	ID15c	Si ha marcado si ¿Cuáles son esos valores?			
			Si	No	Especifique
13	ID20d	¿Recibe la siguiente información sobre el curso que imparte? Descripción Contenidos mínimos Lineamientos para elaboración de los programas			

Dimensión II: Proceso enseñanza y aprendizaje

#		Pregunta	Si	No	Especifique
15	IIE23b IIE28b	Marque con una equis (X) las metodologías que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos: ☐ clase magistral ☐ método de casos ☐ resolución de problemas ☐ desarrollo de proyectos ☐ debates ☐ juegos de negocios ☐ juegos de simulación ☐ trabajos de investigación ☐ ensayo ☐ discusión ☐ instrucción personalizada ☐ presentaciones ☐ actividades de aplicación práctica ☐ Otros:			
			Si	No	Especifique

18	IIE26c	Marque con una equis (X) las tecnologías de información y comunicación que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos: ☐ Portal académico de la URL ☐ Búsquedas de información en páginas de Internet ☐ Foros virtuales ☐ Cuestionarios en línea ☐ Bases de datos e E-books ☐ Software de aplicación en el curso ☐ Correo electrónico ☐ Otros:			
#			Si	No	Especifique
19	IIE27b	¿Se informa e invita a sus estudiantes a participar en congresos, seminarios y otro tipo de actividades relacionadas con su curso?			
22	IIG32b	Marque con una equis (X) los tipos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos: ☐ Comprobación de lectura ☐ Exámenes diagnóstico ☐ Exámenes parciales ☐ Exámenes finales ☐ Ensayos ☐ Proyectos finales ☐ Presentaciones ☐ Resolución de casos ☐ Resolución de problemas ☐ Debates ☐ Juegos de negocios ☐ Juegos de simulación ☐ Trabajos de investigación ☐ Ensayo ☐ Discusión ☐ Actividades de aplicación práctica ☐ Otros:			
			Si	No	Especifique
35	IIG39eb	Escriba el número de capacitaciones que ha recibido en los últimos dos años en las siguientes áreas: ☐ Capacitaciones sobre docencia universitaria ☐ Capacitaciones sobre la disciplina ☐ Capacitaciones sobre procedimientos y funcionamiento de la institución			

Dimensión III: Recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos

#		Pregunta	Si	No	Especifique
42	IIIJ46a IIIJ46b IIIJ46c	¿Realiza investigación?			
43	IIIJ46a IIIJ46b IIIJ46c	Si su respuesta es que indique cuales de los siguientes tipos de investigación desarrolla dentro de la URL ☐ Publicaciones ☐ Investigación relacionada con su curso ☐ Investigación vinculada con agendas de facultades o institutos			
46	IIIK48a	¿La biblioteca ofrece los siguientes servicios? ☐ Cantidad suficiente de libros actualizados acordes a la disciplina ☐ Libros electrónicos ☐ Bases de datos ☐ Revistas electrónicas ☐ Otros:			

Señale el grado de acuerdo con cada afirmación de acuerdo a la siguiente tabla:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. Casi siempre
3. Siempre

#		Pregunta	0	1	2	3
10	IC15c	Mi curso contribuye al desarrollo de los ejes transversales de la carrera				
14	IIE23b	Las metodologías que utilizo les permiten a los estudiantes aprender				
16	IIE25a	Monitoreo y superviso el trabajo de mis estudiantes dentro y fuera del aula				
17	IIE25a	Asigno tareas para realizar fuera del aula que permitan a los estudiantes profundizar en lo aprendido durante la clase				
20	IIE28b	Propongo actividades prácticas en mis metodologías donde los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos que se desarrollan en el curso				
21	IIG31b	Las evaluaciones que realizo durante el curso que imparto me permiten corroborar que mis estudiantes han alcanzado los objetivos del mismo.				
23	IIG33a	Comunico oportunamente a mis estudiantes la forma como evaluaré el curso				

24	IIG34b	Realizo evaluaciones al inicio, durante y al final del curso				
25	IIF30a	Retroalimento a mis estudiantes sobre su aprendizaje a lo largo del curso				
26	IIH35b	Me reúno con docentes del mismo curso para coordinar la enseñanza				
27	IIH35b	Me reúno con docentes de la misma área para coordinar la enseñanza				
28	IIH35b	Me reúno con docentes de cursos encadenados para coordinar la enseñanza				
29	IIH36b	Los programas que elaboro son revisados				
30	IIH37b	Finalizo el contenido del programa de los cursos que imparto				
31	IIH38a	Considero que la bibliografía de los cursos es actualizad y relevante				
32	IIH39ab	Participo en actividades de planificación de los cursos que imparto propuestas por la coordinación de mi área				
33	IIH39bb	Encuentro apoyo por parte de la coordinación en el desarrollo de mis cursos en cuanto a materiales que necesito, resolución de problemas o cualquier otro tipo de necesidad relacionada con la docencia				
34	IIH39eb	En la carrera se coordinan actividades de capacitación para el mejoramiento de la docencia				
36	IIH39db	Recibo los resultados de mi evaluación del desempeño docente				
37	IIH39db	Recibo retroalimentación por parte de las autoridades de la carrera sobre mi desempeño como docente				
38	IIIi40a	Considero que las autoridades de la carrera son accesibles				
39	IIIi40a	Cuando tengo algún problema, sé a quién recurrir entre las autoridades académicas de la carrera				
40	IIIi40a	Considero que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con la docencia				

#		Pregunta	0	1	2	3
41	IIIi40a	El funcionamiento académico administrativo de la carrera es eficiente				
44	IIIK47b	Las aulas y su equipamiento se adecuan al proceso de				

		enseñanza y aprendizaje.				
45	IIIK48c	Siempre encuentro información general y específica de mi curso en la biblioteca, es decir, hay cantidad suficiente de libros, libros electrónicos, bases de datos, revistas, etc.				
47	IIIK47b	Los medios audiovisuales que necesito para impartir mi curso, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes				
48	IIIK49b	El salón de docentes cuenta con las condiciones tanto de mobiliario como de equipo para que pueda preparar mis clases u otra actividad que necesite.				
49	IIIK50b	La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas				

			de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios				
50. En este espacio puede escribir comentarios adicionales referidos a fortalezas y/o debilidades de la carrera que desee destacar:							

Encuesta a estudiantes

Instrucciones:

En el contexto de un estudio que se está llevando a cabo en los programas de posgrado de la URL que tiene como objetivo realizar una reflexión interna sobre su funcionamiento para proponer alternativas de mejora, le presentamos una encuesta dirigida a estudiantes. A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas y clasificadas en las diferentes dimensiones que se desean evaluar. Se le solicita marcar con una equis ("x") en la columna que mejor se ajuste a su opinión. En la casilla final denominada "***Especifica***" puede clarificar su respuesta o hacer los comentarios que crea convenientes relacionados con la pregunta. Sus observaciones adicionales son muy importantes para este proceso. ¡Gracias por su participación!

Datos generales	
Ciclo que cursa	

Dimensión I: Plan de estudios

#	Código Análisis	Pregunta	Si	No	Especifique
1	IB4a	¿Conoce la misión de la URL?			
2	IB4a	¿Conoce los objetivos del programa que estudia?			
3	IC11a	¿Conoce cuáles son las competencias que debe desarrollar a lo largo de su formación?			
4	IC11a	Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?			
5	ID14a	¿Conoce si se desarrollan ejes transversales a lo largo de su formación? Es decir, temas comunes que se abordan desde diversos cursos.			
6	ID15c	¿Conoce cuáles son los valores que debe desarrollar a lo largo de su formación como estudiante de la URL?			
7	ID15c	Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos valores?			
8	ID18b	¿El pensum de estudios de su carrera tiene cursos que puede elegir de acuerdo a sus intereses?			
9	ID18c	¿Considera que el pensum de estudios de su carrera es flexible? Es decir que tiene opciones para avanzar en su formación, aunque haya reprobado cursos o quiera adelantar otros.			
10	ID19b	A lo largo de su formación ¿Existen espacios para la aplicación del idioma inglés?			

A continuación, encontrará una lista de conocimientos, habilidades y actitudes. ¿Considera que los estudiantes desarrollan lo siguiente durante su formación? Marque con una equis (“x”) la columna que mejor refleje su opinión. Se presentan cuatro opciones de respuesta:

0. Nunca
1. Casi nuca
2. Casi siempre
3. Siempre

11	IB10a	**Maestría en Administración Industrial**	0	1	2	3

	IVK64a	**Pregunta**				
		Conocimientos:				
		Sistemas de producción				
		Economía				
		Finanzas				
		Gerencia y estrategia				
		Marketing				
		Operaciones				
		Tecnología				
		Habilidades:				
		Liderazgo				
		Toma de decisiones				
		Trabajo en equipo				
		Capacidad de análisis, síntesis y evaluación				
		Capacidad de identificar y resolver problemas				
		Capacidad de adaptación al cambio, globalización y competitividad				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Respeto				
		Diálogo				
		Atención al entorno				
		Cooperación				
12	IB10a IVK64a	**Maestría en Administración de Empresas** Pregunta	0	1	2	3
		Conocimientos:				
		Administración				
		Recursos Humanos				
		Mercadeo				
		Economía				
		Matemáticas				
		Estadística				
		Derecho empresarial				
		Ética				
		Habilidades:				
		Negociación				
		Identificación de problemas				
		Toma de decisiones				
		Trabajo en equipo				
		Liderazgo				
		Resolución de conflictos				
		Escucha activa				
		Pensamiento crítico				

		Planificación y organización				
		Innovación				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Emprendedurismo				
		Transformadora				
		Nuevos retos				
		Responsabilidad social				
13	IB10a IVK64a	**Maestría en Gestión y Desarrollo Estratégicos del Talento Humano** Pregunta	0	1	2	3
		Conocimientos:				
		Técnicas de comunicación				
		Técnicas de capacitación y acompañamiento				
		Organización				
		Recurso Humano				
		Indicadores de gestión				
		Clima organizacional				
		Métodos cuantitativos				
		Estadística				
		Finanzas básicas				
		Habilidades:				
		Desarrollo del recurso humano				
		Desarrollo de la cultura y clima organizacional				
		Desarrollo de programas				
		Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras				
		Trabajo en equipo				
		Logro de objetivos				
	IB6a IC17c	De investigación				
		Actitudes:				
		Sensibilidad ante la problemática de la empresa				
		Sensibilidad ante la problemática de las personas				
		Referente para la propuesta de soluciones				

Dimensión II: Proceso enseñanza aprendizaje

#		Pregunta	Si	No	Especifica
14	IIE23b IIE28b	Marque con una equis (X) las metodologías que sus docentes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos: Clase magistral Método de casos Resolución de problemas Desarrollo de proyectos Debates			

		Juegos de negocios Juegos de simulación Trabajos de investigación Ensayo Discusión Instrucción personalizada Presentaciones Actividades de aplicación práctica Otros: _____			
			Si	No	Especifica
15	IIE26c	Marque con una equis (X) las tecnologías de información y comunicación que sus docentes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos: Portal académico de la URL Búsqueda de información en páginas de Internet Foros virtuales Cuestionarios en línea Bases de datos e E-books Software de aplicación en el curso Correo electrónico Otros:			
			Si	No	Especifica
16	IIE27b	¿Participa en seminarios, congresos u otras actividades relacionadas con sus estudios, convocadas por su carrera?			
17	IIE28b	¿Se realizan actividades de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los cursos?			
18	IIF29b	¿Cuándo tiene dificultades en su rendimiento académico, Su carrera le ofrece programas de apoyo, por ejemplo: clases de refuerzo, grupos de estudio, tutoría, etc.?			
19	IIF29b	Si ha marcado que sí, escriba los programas de apoyo a los que ha asistido			
			Si	No	Especifica
20	IIF30b	¿Recibe retroalimentación individual y/o grupal por parte de sus catedráticos?			
21	IIF30b	¿Recibe retroalimentación individual y/o grupal por parte de su coordinador académico?			
22	IIG31b	¿Las evaluaciones que se llevan a cabo durante el curso son coherentes con los objetivos de aprendizaje planteados inicialmente?			
23	IIG32b	Marca con una equis (X) los tipos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia tus docentes en el desarrollo de sus cursos: Comprobaciones de lectura Evaluaciones diagnósticas Evaluaciones parciales Evaluaciones finales Ensayos Proyectos finales			

		Presentaciones Resolución de casos Resolución de problemas Debates Juegos de negocios Juegos de simulación Trabajos de investigación Discusión Actividades de aplicación práctica Otros:			
			Si	No	Especifica
24	IIH37b	¿Los programas que recibe al inicio de los cursos, le permiten tener una visión global de los mismos?			

Dimensión III: Recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos

#		Pregunta	Si	No	Especifica
25	IIIi40a	¿Considera que existe lentitud burocrática para realizar trámites relacionados con sus estudios?			
26	IIIi40a	¿Considera que el funcionamiento académico administrativo de su carrera es eficiente?			
27	IIIk48a	¿Se encuentra satisfecho con los servicios que ofrece la biblioteca?			

Dimensión IV: Resultados

#		Pregunta	Si	No	Especifica
28	IVN54a	¿Si tuviera que elegir nuevamente en donde estudiar, elegiría esta institución?			

Dimensión V: Vinculación Programa / Empresa Sociedad

#		Pregunta	Si	No	Especifica
29	VP58c	¿Realiza algún proyecto de aplicación profesional al final de su carrera?			
30	VQ59b	¿Existen opciones para realizar pasantías o prácticas profesionales al final de la carrera?			
31	VQ59b	Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa ¿Participa en los programas de prácticas profesionales?			

Señale el grado de acuerdo con cada afirmación de acuerdo a la siguiente escala:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. Casi siempre
3. Siempre

#	Código Análisis	Pregunta	0	1	2	3

32	ID12a	Los cursos que he recibido contribuyen al desarrollo de las competencias que mi carrera me indicó al inicio de mis estudios				
33	ID17b	La carga académica en cada uno de los ciclos es adecuada				
34	IIE23b	Las metodologías utilizadas por mis docentes me permiten aprender				
35	IIE25b	Mis docentes monitorean y supervisan el trabajo que realizo durante el curso				
36	IIE25b	Las tareas que mis docentes me asignan para realizar fuera del aula permiten darle continuidad a lo aprendido en el salón de clases				
37	IIE28b	Mis profesores proponen actividades prácticas donde puedo aplicar mis conocimientos teóricos				
38	IIF29b	La asesoría que recibo me orienta en la mejor forma de organizar mis estudios				
39	IIF30b	Mis docentes me brindan retroalimentación sobre mi aprendizaje a lo largo del curso				
40	IIG31b	La evaluación que utilizan mis docentes me permite demostrar que he aprendido				
39	IIG32b	La evaluación que utilizan mis docentes es acorde a las metodologías que utilizan en el aula				
40	IIG33b	Mis docentes me comunican oportunamente la forma como será evaluado el curso				
41	IIG34b	Mis docentes distribuyen las evaluaciones del curso de manera adecuada, es decir, realizan evaluaciones al inicio, durante y al final del curso				
42	IIH37b	En mis cursos se finalizan los contenidos de los programas				
43	IIH39ec	Los docentes que me imparten clases están capacitados para enseñar				
44	IIH39ec	Los docentes de mi carrera tienen conocimientos suficientes sobre el curso que imparten				
45	IIIK47b	Las aulas tienen instalaciones adecuadas a la cantidad de alumnos y a las necesidades académicas				
46	IIIK47b	Los medios audiovisuales que necesito, es decir, cañonera, retroproyector, etc. son suficientes y adecuados.				

47	IIIK48c	Encuentro información general y específica de mi carrera en la biblioteca, es decir, hay variedad de libros, revistas, informes, etc.				
48	IIIK50b	La infraestructura de la universidad y los servicios anexos a la educación (baños, cafetería, áreas de recreación, instalaciones deportivas, estacionamiento, etc.) son satisfactorios				
49	IIIL51b	Estoy satisfecho con la conectividad del internet para la realización de actividades académicas.				
50	IIIL52b	Estoy satisfecho con la plataforma educativa que utilizo				
51	IVN54a	Estoy satisfecho con la formación que recibo en esta institución				
52	IVM54a	La formación que recibo está siendo adecuada para mi futuro desempeño profesional				
En este espacio puedes escribir comentarios adicionales referidos a fortalezas y/o debilidades de tu carrera que te gustaría destacar:						

Apéndice 2: instrumentos complementarios de recopilación de información

MAESTRÍA 1

Instrumento 0:
Información general del programa

Datos generales de la carrera

Nombre de la carrera	Maestría 1
Facultad a la que pertenece la carrera	Facultad 1
Títulos y grados que otorga	Magister
Integrantes del CEA	Director del departamento y coordinador de maestría
Líder del CEA	Coordinador de maestría

Dimensión I: Plan de estudios

1. ¿Existe un proyecto académico del programa que contenga justificación, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, descripción de los cursos, metodología, cuerpo docente y recursos? • Si existe un documento que cumple con todos los elementos anteriores.
2. Describa los objetivos de la carrera • Formar profesionales en gestión del talento humano con un alto nivel de conocimiento teórico y técnico que les permita tomar decisiones estratégicas y éticamente responsables, que aseguren un desempeño laboral óptimo del recurso humano a su cargo, en las diversas organizaciones empresariales del país y la región. • Proveer a los participantes los conocimientos, metodologías y herramientas de vanguardia en el proceso de gestión del talento que les permitan realizar programas de desarrollo de las competencias necesarias en las organizaciones, de manera que sus colaboradores puedan convertirse en elementos activos y comprometidos con la mejora continua de la empresa. • Ofrecer un modelo, una metodología de trabajo orientado hacia las personas y estrategias que permitan, mediante una participación interdisciplinaria, descubrir, desarrollar y retener el talento humano como el recurso más importante para las organizaciones. • Desarrollar en los egresados capacidad de análisis, liderazgo, relaciones interpersonales y reflexión que les permita investigar y hacer uso adecuado de la información para la toma de decisiones y generación de ideas que contribuyan a la mejora de los ambientes de trabajo, así como a la eficacia y salud empresarial.
3. ¿En qué años fueron definidos los objetivos de la carrera que enumeró en la pregunta anterior? • 10 años
4. Desde ese entonces a la fecha de la autoevaluación, ¿han sido modificados los objetivos de la carrera? • Si se han existido modificaciones

5. ¿Cuándo fue la última vez que se revisaron los objetivos de la carrera? • Hace dos años
6. Describa el perfil de egreso de la carrera • Planificar y ejecutar procesos estratégicos de gestión del talento humano con base en la estrategia organizacional existente, incorporando nuevos métodos de gestión del talento adecuados a las necesidades del país. • Crear los mecanismos idóneos de gestión para proveer, desarrollar y retener a los mejores talentos de la organización. • Convertir el área de gestión de personas (talento humano) en un socio estratégico de la organización de manera que se logre alcanzar la efectividad, productividad, competitividad y salud organizacional. • Generar y ejecutar programas de mercadeo de los servicios profesionales de su campo tanto dentro como fuera de la organización.
7. Indique las asignaturas, ciclos y años de la carrera, señalando el número de créditos otorgados por cada una de éstas. Adjunte la malla curricular. • Asignaturas 17 • Ciclos 8
8. Indique el número total de ciclos y años para completar los estudios. • 8 ciclos • 2 años
9. Indique si cuenta con la descripción de los cursos que conforman la malla curricular • Si con todos
10. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan el currículo de la carrera? • No se cuenta con fundamento pedagógico • Fundamento disciplinar: gestión del talento humano, área empresarial
11. ¿Cuáles son los ejes transversales de la carrera? • Ética del manejo de personas
12. ¿Cuál es la metodología y sistema de evaluación que propone el plan de estudios de la carrera? • No existe una metodología pura sino combinación de métodos: clases magistrales, resolución de casos, investigación acción, aplicación de TIC. Abordaje de temas muy específicos con expertos. • Evaluación: tradicional, evaluación por proyectos, ensayos.

Dimensión II: Proceso enseñanza aprendizaje

13. Enumere y describa las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Debates y discusión de casos (método de casos), ejercicios vivenciales, videos y formación de equipos para el análisis y solución de problemas. • Conferencias o video conferencias de especialistas del área, así como discusión de artículos científicos o experiencias de otras empresas de categoría mundial, juegos de empresa y talleres a través de los cuales se forme la capacidad de reflexión y solución de problemas gerenciales tipo sistémico.
14. Enumere y describa los programas de apoyo que se ofrecen a los estudiantes para mejorar su aprendizaje.

• No se cuenta. • Programa de nivelación previo al inicio de la maestría.
15. Enumere y describa las actividades de evaluación que se llevan a cabo para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. • Como un proceso formal no. Se tienen actividades aisladas que consisten en observación de clases, reuniones con docentes y estudiantes.
16. Enumere y describa las actividades de coordinación de la enseñanza. • Reuniones periódicas con docentes, visitas a las aulas, inducciones a los docentes, impresión de material si el docente lo requiere.
17. Adjunte los lineamientos para elaborar programas de curso que se entrega a los docentes. • Existe un formato de programa.

Dimensión III: Recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos materiales

18. Enumere el personal académico y administrativo que forma parte del programa de estudios • Docentes: 15 docentes. • Personal académico administrativo: 2 profesionales
19. Indique el número de profesores según el tipo de contratación y grado académico. • Todos son catedráticos horario • Todos son magister

	Docente tiempo completo	**Docente tiempo parcial**	**Docente horario (Contratados por hora)**
Doctor			
Magíster			15
Licenciado			
Sin título			

20. Complete el cuadro sobre las instalaciones para la carrera.

Instalaciones de apoyo a la docencia	**¿Cuántas existen para la carrera?**	**¿Qué cupo de alumnos tiene?**
Número de aulas destinadas para uso de la carrera	2	30 a 35
Laboratorios de computación	No	
Laboratorios especializados	No	
Salas de estudio	No	
Otras instalaciones (especificar):	No	

21. Describa los recursos tecnológicos que apoyan las funciones académicas del programa.
    - Cañonera, bocinas, internet, portal académico, software especializado.

Dimensión IV: Resultados

22. ¿Se cuenta con estadísticas de los índices académicos del programa?
    - Si se cuenta con índices académicos, los principales son: retención y deserción.
23. ¿Se analizan periódicamente y se utilizan para la toma de decisiones?
    - Trimestralmente. Decisiones: enfoques de los cursos, como medios de divulgación de información de la maestría.

Dimensión V: Investigación o Vinculación programa Empresa - Sociedad

24. Describa las actividades de investigación o desarrollo de proyectos que realiza el programa de estudios
    - Actividades de aplicación práctica, investigación-acción.

Instrumento 1

Dimensión I: plan de estudios
Área: objetivos de la carrera

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el **criterio IB1a. Correspondencia entre los objetivos de la carrera y la misión de la institución**. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio 1: **Los objetivos de la carrera son coherentes con la misión de la institución.**

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión	1,2,3,4	1,4				1,2,3,4	1,3	**4**

Objetivos de la carrera que NO contribuyen al logro de la misión								**0**

Nota: Adjunte los objetivos de la carrera a este instrumento.

1. Formar profesionales en gestión del talento humano con un alto nivel de conocimiento teórico y técnico que les permita tomar decisiones estratégicas y éticamente responsables, que aseguren un desempeño laboral óptimo del recurso humano a su cargo, en las diversas organizaciones empresariales del país y la región.
2. Proveer a los participantes los conocimientos, metodologías y herramientas de vanguardia en el proceso de gestión del talento que les permitan realizar programas de desarrollo de las competencias necesarias en las organizaciones, de manera que sus colaboradores puedan convertirse en elementos activos y comprometidos con la mejora continua de la empresa.
3. Ofrecer un modelo, una metodología de trabajo orientado hacia las personas y estrategias que permitan, mediante una participación interdisciplinaria, descubrir, desarrollar y retener el talento humano como el recurso más importante para las organizaciones.
4. Desarrollar en los egresados capacidad de análisis, liderazgo, relaciones interpersonales y reflexión que les permita investigar y hacer uso adecuado de la información para la toma de decisiones y generación de ideas que contribuyan a la mejora de los ambientes de trabajo, así como a la eficacia y salud empresarial.

Instrumento 2
Dimensión I: plan de estudios
Área: perfil de egre

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el indicador **IC4a**. Correspondencia entre características de la misión de la institución y el perfil de egreso de la carrera. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los elementos del perfil de egreso de la carrera **que contribuyen al logro de la misión**. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio **3: El perfil de egreso es coherente con la misión de la institución.**

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones de sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Elementos del perfil de egreso que contribuyen al logro de la misión	Todos	7,15,5,9,19	4,11,18,19,14	11, 14,7,5	Todos	Todos	15, 18,19,11,14,5,10	**19**
Elementos del perfil de egreso que NO contribuyen al logro								**0**

de la misión								

Nota: Adjunte el perfil de egreso a este instrumento.

a) **PERFIL OCUPACIONAL:**

Área de Gestión del Talento Humano

1. Planificar y ejecutar procesos estratégicos de gestión del talento humano con base en la estrategia organizacional existente, incorporando nuevos métodos de gestión del talento adecuados a las necesidades del país.
2. Crear los mecanismos idóneos de gestión para proveer, desarrollar y retener a los mejores talentos de la organización.
3. Generar procesos de formación dentro de la organización que orienten a la creación de una cultura de aprendizaje encaminada a la mejora continua
4. Desarrollar una actitud abierta a la innovación y al cambio dentro de la vida organizacional, buscando la creación de una cultura de competitividad con base en los estándares internacionales existentes.
5. Desarrollar programas que favorezcan y faciliten la comunicación organizacional, creando mecanismos que faciliten la fluidez de la información a través de la organización en forma oportuna.
6. Asesorar a los mandos gerenciales y medios de la organización o de otras empresas en la gestión efectiva y estratégica del talento humano.
7. Dirigir programas de aprendizaje organizacional, generando las metodologías modernas y apropiadas para lograr un pleno desarrollo de los participantes.
8. Asesorar la creación de programas de comunicación organizacional.
9. Crear sistemas de evaluación del rendimiento y resultados tanto individual como organizacional.
10. Generar y elaborar mecanismos de compensación e incentivación del talento humano, de manera que se pueda mejorar la actitud e identificación con la organización.

Área de Formación Complementaria

11. Convertir el área de gestión de personas (talento humano) en un socio estratégico de la organización de manera que se logre alcanzar la efectividad, productividad, competitividad y salud organizacional.
12. Generar y ejecutar programas de mercadeo de los servicios profesionales de su campo tanto dentro como fuera de la organización.
13. Tomar con la asesoría oportuna las decisiones laborales pertinentes dentro del marco legal en los procesos relacionados con la relación contractual de los colaboradores y la organización.

Adicionalmente, se espera que el egresado optimice las competencias genéricas de:

- Liderazgo
- Análisis y reflexión
- Toma de decisiones
- Relaciones interpersonales
- Orientado a resultados

Caracterizar todas sus acciones por estar fundamentadas en la ética y valores ignacianos (Dignidad, Justicia, Solidaridad y Tolerancia), que promuevan el respeto por la persona y la mejora de la dimensión humana dentro del marco social de su desempeño profesional.

b) PERFIL PROFESIONAL:

14. Desempeñar puestos gerenciales en la gestión del talento humano dentro de la organización.
15. Ser líder del cambio y procesos de desarrollo organizacional en su calidad de consultor externo o interno de la organización, desarrollando funciones de diagnóstico e intervención para la mejora continua.
16. Desempeñarse como consultor o asesor en los procesos de gestión del talento humano que requieran su participación como elemento externo a la empresa.
17. Funcionar como parte de equipos de negociación dentro o fuera de la organización.
18. Docencia del área de recursos y gestión del talento humano.
19. Investigador de los distintos procesos con los aspectos relacionados con la gestión del talento humano.

Instrumento 3
Dimensión I: plan de estudios
Área: perfil de egreso

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores **IC5a, IC6a, y IC7a**. Escriba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que identifique en el perfil de egreso en la columna correspondiente. En la columna inmediata del lado izquierdo escriba los objetivos de la carrera a los cuales contribuye la habilidad, conocimiento o actitud que identificó. Resalte las habilidades de investigación y actividades de aplicación que identifique. Complete la fila de totales. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente a los criterios: **3**. **El perfil de egreso es coherente con los objetivos de la carrera, 4. El perfil de egreso identifica claramente conocimientos, habilidades y actitudes y valores 5. El perfil de egreso identifica claramente las habilidades de investigación y actividades de aplicación que desarrollará el estudiante.**

	Perfil de egreso			
Objetivos de la carrera	Conocimientos	Habilidades Resalte con otro color las habilidades de investigación y las actividades de aplicación	Actitudes	Valores
Formar profesionales en gestión del talento humano con un alto nivel de conocimiento teórico y técnico que les permita tomar decisiones estratégicas y éticamente responsables, que aseguren un desempeño laboral óptimo del recurso humano a su cargo, en las diversas organizaciones empresariales del país y la región.	1,2,3,4,5,6,7,8,9	1,2,5,6,7,8	1,2,3,4	1,2,3,4

Proveer a los participantes los conocimientos, metodologías y herramientas de vanguardia en el proceso de gestión del talento que les permitan realizar programas de desarrollo de las competencias necesarias en las organizaciones, de manera que sus colaboradores puedan convertirse en elementos activos y comprometidos con la mejora continua de la empresa.	2,3,4,5,6	3,5,6,7,8	1,2,3,4	1,2,3,4
Ofrecer un modelo, una metodología de trabajo orientado hacia las personas y estrategias que permitan, mediante una participación interdisciplinaria, descubrir, desarrollar y retener el talento humano como el recurso más importante para las organizaciones.	1,2,3,4,5,6,7	1,2,4,5	1,2,3,4	1,2,3,4
Desarrollar en los egresados capacidad de análisis, liderazgo, relaciones interpersonales y reflexión que les permita investigar y hacer uso adecuado de la información para la toma de decisiones y generación de ideas que contribuyan a la mejora de los ambientes de trabajo, así como a la eficacia y salud empresarial.	1,3,4,6	Todos	1,2,3,4	1,2,3,4
Totales	**9**	**8**	**4**	**4**

Nota: Adjunte el perfil de egreso a este instrumento.

Perfil de egreso desglosado en:	
Conocimientos 1. Técnicas de comunicación 2. Técnicas de capacitación y acompañamiento 3. Organización 4. Recurso Humano	**Habilidades** 1. Desarrollo del recurso humano 2. Desarrollo de la cultura y clima organizacional 3. Desarrollo de programas 4. Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras

5. Indicadores de gestión 6. Clima organizacional 7. Métodos cuantitativos 8. Estadística 9. Finanzas básicas	5. Trabajo en equipo 6. Logro de objetivos 7. De investigación 8. Aplicación práctica
Actitudes 1. Sensibilidad ante la problemática de la empresa 2. Sensibilidad ante la problemática de las personas 3. Referente para la propuesta de soluciones 4. Orientación al logro de objetivos	**Valores** 1. Responsabilidad 2. Servicio 3. Dignidad 4. Libertad

Instrumento 4
Dimensión I: plan de estudios
Área: malla curricular

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para los indicadores ID9a, ID11a, ID12a, ID12b, ID13a, ID13b. Escriba los cursos de la malla curricular en la primera columna del cuadro. Con base en el desglose de conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso y las definiciones de cada curso, escriba el conocimiento, habilidad o actitud a la que contribuye cada uno. Distinga con distintos colores los cursos que contribuyen a desarrollar la formación en valores, la investigación y los ejes transversales de su carrera.

Áreas de la malla curricular	**Curso**	**Conocimientos**	**Habilidades**	**Actitudes**	**Valores**
Área de Gestión del Talento Humano	Gestión y competencias Humanas	Organización Recurso Humano Técnicas de Comunicación Indicadores de gestión	Desarrollo del recurso humano Desarrollo de la cultura y clima organización	Todas las actitudes	Todos los valores
	Dotación y Retención del Talento Humano en la Organización	Técnicas de Comunicación Indicadores de gestión Técnicas de capacitación y acompañamiento Técnicas de Comunicación	Desarrollo de la cultura y clima organizacional Trabajo en equipo	Todas las actitudes	Todos los valores
	Procesos de Aprendizaje en la Organización	Organización Clima organizacional	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Comunicación Estratégica Organizacional	Técnicas de comunicación Organización	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Métodos de compensación de Personal	Indicadores de Gestión Recurso Humano	Desarrollo del recurso humano Desarrollo de la cultura y clima organizacional Trabajo en equipo	Todas las actitudes	Todos los valores
	Indicadores, Estadística y Medición de Resultados	Estadística	Aplicación práctica Desarrollo de programas	Todas las actitudes	Todos los valores

	Organizacional				
	Seminario de Cambio, Innovación y Competitividad Organizacional	Organización	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Responsabilidad, Ética y Valores Profesionales y Empresariales		Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Diagnóstico y Formación de Cultura Organizacional	Organización	Desarrollo del recurso humano Desarrollo de la cultura y clima organizacional	Todas las actitudes	Todos los valores
	Tendencias de Recursos Humanos para la práctica Gerencial	Recurso Humano	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
Área de formación Complementaria	Planeación y pensamiento estratégico	Organización	Logro de Objetivos Desarrollo de programas Búsqueda de soluciones creativas e innovadoras	Todas las actitudes	Todos los valores
	Elementos de la Gestión Financiera	Finanzas básicas	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Legislación Laboral en la Gestión Empresarial	Indicadores de gestión	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Seminario de Integración I	Todos los conocimientos	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Seminario de Integración II	Todos los conocimientos	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores

Nota. Adjunte la malla curricular, las definiciones de cada curso, documentación que describa los ejes transversales de la carrera y el perfil de egreso a este instrumento.

Las habilidades, actitudes y valores se desarrollan en todos los cursos de la malla curricular de acuerdo con lo planteado por las autoridades del programa, pero no se encuentra evidencia de ello en todas las descripciones de los cursos.

Malla curricular

Primer año	**Nombre del curso**
Primer Trimestre	Gestión y Competencias Humanas Dotación y Retención del Talento Humano en la Organización
Segundo Trimestre	Planeación y Pensamiento Estratégico Procesos de Aprendizaje en la Organización
Tercer Trimestre	Elementos de la Gestión Financiera Comunicación Estratégica Organizacional
Cuarto Trimestre	Indicadores, Estadística y Medición de Resultados Organizacionales Seminario de Cambio, Innovación y Competitividad Organizacional
Segundo año	
Quinto Trimestre	Diagnóstico y Formación de Cultura Organizacional Métodos de Compensación de Personal
Sexto Trimestre	Tendencias en Recursos Humanos para la práctica Gerencial Mercadeo de Servicios Profesionales y Consultoría
Séptimo Trimestre	Elaboración y Gestión de Proyectos Responsabilidad, Ética y Valores Profesionales y Empresariales
Octavo Trimestre	Legislación Laboral en la Gestión Empresarial Seminario de Integración

Instrumento 5
Dimensión II: proceso enseñanza aprendizaje
Áreas: metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación de aprendizajes

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores IIE26a y IIG30a. En la primera columna liste las metodologías empleadas con mayor frecuencia por los docentes y en la segunda los tipos de evaluación utilizados por los docentes con mayor frecuencia; esta información la obtendrá tanto de la encuesta a estudiantes como de la encuesta a docentes, agregue otros que no hayan sido tomados en cuenta. A continuación, analice si hay coherencia entre ambas columnas y justifique si éstas les permitirán a los estudiantes alcanzar los objetivos de los cursos.

Metodologías de enseñanza aprendizaje						**Tipos de evaluación**					
Porcentaje de respuestas en encuestas						***Porcentaje de respuestas en encuestas***					
AUTORIDADES		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**		**AUTORIDADES**		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**	
Método o técnica	**Porcentaje**	**Método o técnica**	**Porcentaje**		**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**
Actividades de Aplicación práctica	0%	Actividades de Aplicación práctica	93%	Actividades de Aplicación práctica	31%	Actividades de Aplicación práctica	0%	Actividades de Aplicación práctica	64%	Actividades de Aplicación práctica	16%
Debates	0%	Debates	36%	Debates	16%	Debates	0%	Debates	14%	Debates	10%
Discusión	100%	Discusión	57%	Discusión	37%	Discusión	0%	Discusión	43%	Discusión	12%
Ensayo	100%	Ensayos	86%	Ensayos	97%	Ensayos	100%	Ensayos	71%	Ensayos	72%
Juegos de negocios	0%	Juegos de negocios	14%	Juegos de negocios	4%	Juegos de negocios	0%	Juegos de negocios	14%	Juegos de negocios	1%
Juegos de simulación	100%	Juegos de simulación	7%	Juegos de simulación	31%	Juegos de simulación	0%	Juegos de simulación	7%	Juegos de simulación	10%
Presentaciones	0%	Presentaciones	93%	Presentaciones	82%	Presentaciones	100%	Presentaciones	86%	Presentaciones	61%
Resolución de problemas	100%	Resolución de problemas	79%	Resolución de problemas	45%	Resolución de problemas	0%	Resolución de problemas	43%	Resolución de problemas	19%

Trabajos de Investigación	100%	Trabajos de Investigación	79%	Trabajos de investigación	69%	Trabajos de Investigación	0%	Trabajos de investigación	79%	Trabajos de investigación	42%
								Evaluaciones finales	57%	Evaluaciones finales	64%
Clase magistral	100%	Clase magistral	93%	Clase magistral	94%						
						Comprobación de lectura	100%	Comprobaciones de lectura	64%	Comprobaciones de lectura	66%
Desarrollo de proyectos	100%	Desarrollo de proyectos	93%	Desarrollo de proyectos	82%						
						Evaluaciones diagnósticas	100%	Evaluaciones diagnósticas	29%	Evaluaciones diagnósticas	24%
						Evaluaciones parciales	0%	Evaluaciones parciales	64%	Evaluaciones parciales	85%
Instrucción personalizada	100%	Instrucción personalizada	36%	Instrucción personalizada	6%						
Método de casos	100%	Método de casos	100%	Método de casos	82%						
						Proyectos finales	100%	Proyectos finales	100%	Proyectos finales	88%
						Resolución de Casos	0%	Resolución de casos	71%	Resolución de casos	60%
		Otros	0%	Otros	4%			Otros	0%	Otros	0%

MAESTRÍA 2

Instrumento 0:
Información general del programa

Datos generales de la carrera

Nombre de la carrera	Maestría 2
Facultad a la que pertenece la carrera	Facultad 2
Títulos y grados que otorga	Magister
Integrantes del CEA	Director de maestrías Coordinador de la maestría
Líder del CEA	Director de maestrías

Dimensión I: Plan de estudios

¿Existe un proyecto académico del programa que contenga justificación, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, descripción de los cursos, metodología, cuerpo docente y recursos? No existe un documento integrado, solamente se encuentra la información en partes aisladas.
Describa los objetivos de la carrera Formar profesionales con un alto potencial de desarrollo a nivel directivo en el sector industrial, comercial y de servicios, con sólidos conocimientos en producción y operaciones, finanzas, administración, elaboración, gestión, así como en gestión de recursos humanos. Aplicar habilidades y capacidades de gestión del recurso humano, así como la gestión para trabajo en equipo. Orientar la organización empresarial por medio de la formulación, planificación y ejecución de proyectos a nivel estratégico Fortalecer la capacidad de dirección y gestión por medio de formulación e implementación de estrategias y planes gerenciales. Dominar las más avanzadas técnicas de dirección y gestión empresarial, en economías competitivas, digitales y enfocadas al crecimiento sostenible en la formulación, planificación y ejecución de proyectos. Plantear y resolver los principales interrogantes que se plantean en el ejercicio directivo en sectores de alta dirección. Evaluar procesos de análisis en situaciones empresariales. Aplicar los conocimientos en ingeniería de software como herramienta para el desarrollo de los negocios en el mundo actual.
¿En qué años fueron definidos los objetivos de la carrera que enumeró en la pregunta anterior? Inicio del programa en 1973.
Desde ese entonces a la fecha de la autoevaluación, ¿han sido modificados los objetivos de la carrera? Se han modificado cada 5 años.
¿Cuándo fue la última vez que se revisaron los objetivos de la carrera? 2010
Describa el perfil de egreso de la carrera Diseñar, desarrollar, implementar, controlar y mejorar sistemas de producción en las áreas de manufactura y servicios a los que se enfrenta en el ejercicio de la profesión tanto en el

ámbito organizacional como en la sociedad. Utilizar adecuadamente enfoques cuantitativos y cualitativos para la solución de problemas complejos y específicos de los sistemas productivos de bienes y servicios. Planificar, diseñar, implementar, operar, mantener y controlar eficientemente organizaciones integradas por personas, materiales, equipos e información con la finalidad de asegurar el mejor desempeño de sistemas, relacionados con la producción y administración de bienes y servicios Utilizar, sistematizar y procesar la información disponible y/o necesaria, mediante el empleo de las técnicas y herramientas apropiadas, aplicando probabilidades para la toma de decisiones, mediante el uso de métodos y modelos ofrecidos por las ciencias de ingeniería. Aplicar su capacidad de análisis, de innovación, de apropiación y desarrollo de la tecnología. Diseñar y analizar procesos industriales y de servicios mediante un enfoque integral. Integrar en una empresa local las técnicas globales de producción más actualizadas y utilizadas internacionalmente. Integrar adecuadamente factores sociales y técnicos, buscando el mejor desempeño de los sistemas productivos de bienes y servicios. Contar con conocimientos científicos y tecnológicos en las áreas de métodos matemáticos, analíticos y numéricos, métodos cuantitativos de gestión, como herramienta en la dirección de empresas industriales. Proyectar, calcular y diseñar productos y procesos eficientes en la industria. Gestionar proyectos de manufactura industrial y de servicios, mediante el conocimiento de técnicas y modelos económicos. Conocer nuevos métodos de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios y multidisciplinares.
Indique las asignaturas, ciclos y años de la carrera, señalando el número de créditos otorgados por cada una de éstas. Adjunte la malla curricular. 17 asignaturas 8 ciclos 2 años
Indique el número total de ciclos y años para completar los estudios. 8 ciclos y 2 años
Indique si cuenta con la descripción de los cursos que conforman la malla curricular Existe descripción de todos los cursos
¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan el currículo de la carrera? Al inicio del programa tenía un enfoque exclusivo de casos. Enfoque administrativo. Enseñanza de administración a los ingenieros. Actualmente se le puede definir como con énfasis en logística y operaciones. Metodología de casos, simuladores, clases magistrales y talleres.
¿Cuáles son los ejes transversales de la carrera? No se manejan ejes transversales. Podría definirse a la ética como eje transversal.
¿Cuál es la metodología y sistema de evaluación que propone el plan de estudios de la carrera? Metodología de casos, simuladores, clases magistrales y talleres.

La evaluación se centra en la metodología de casos, investigaciones, actividades prácticas y exámenes en menor proporción.

Dimensión II: Proceso enseñanza aprendizaje

Enumere y describa las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Casos Simuladores Clases magistrales Talleres
Enumere y describa los programas de apoyo que se ofrecen a los estudiantes para mejorar su aprendizaje. No existe este tipo de apoyos.
Enumere y describa las actividades de evaluación que se llevan a cabo para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. Actividades. Selección de estudiantes a los que se les realiza entrevistas trimestrales. Revisión de portales Observaciones de clase
Enumere y describa las actividades de coordinación de la enseñanza. Se enlazan a los docentes de cursos relacionados, para que no existe duplicidad de contenidos. Se busca que los docentes den cursos en la misma línea disciplinar.
Adjunte los lineamientos para elaborar programas de curso que se entrega a los docentes. Se cuenta con una guía de lineamientos para elaborar programas

Dimensión III: Recursos humanos y recursos físicos y tecnológicos materiales

Enumere el personal académico y administrativo que forma parte del programa de estudios
Docentes: entre 18 y 20 profesionales.
Administrativo: 2 profesionales.

Indique el número de profesores según el tipo de contratación y grado académico.

	Docente tiempo completo	Docente tiempo parcial	Docente horario (contratados por horas)
Doctor			
Magíster			18
Licenciado			
Sin título			

Complete el cuadro sobre las instalaciones para la carrera.

Instalaciones de apoyo a la docencia	¿Cuántas existen para la carrera?	¿Qué cupo de alumnos tiene?
Número de aulas destinadas para uso de la carrera	3 aulas	Entre 30 y 35
Laboratorios de computación	No	
Laboratorios especializados	No	
Salas de estudio	No	

Otras instalaciones (especificar):	No	

Describa los recursos tecnológicos que apoyan las funciones académicas del programa.
Internet
Portal académico
Simuladores de mercadeo y producción.
Bases de datos y recursos de biblioteca.
CRM y ERP

Dimensión IV: Resultados
¿Se cuenta con estadísticas de los índices académicos del programa?
Si cuenta con índices académicos. Los principales son Deserción y retención.
¿Se analizan periódicamente y se utilizan para la toma de decisiones?
En cada ciclo académico.
Se realiza seguimiento. Debido a que los índices son buenos, estos no influyen en la toma de decisiones.

Dimensión V: Investigación o Vinculación programa Empresa - Sociedad
Describa las actividades de investigación o desarrollo de proyectos que realiza el programa de estudios
Proyecto de aplicación en el curso de Procesos gerenciales II. Se realiza un proyecto de reingeniería aplicado a una empresa.
Gerencia de producción I y II análisis de sistemas de producción.

Instrumento 1
Dimensión II: plan de estudios
Área: objetivos de la carrera

Instrucciones
Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el criterio IB1a. Correspondencia entre los objetivos de la carrera y la misión de la institución. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio 1: Los objetivos de la carrera son coherentes con la misión de la institución.

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8					1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	6	**8**
Objetivos de la carrera que <u>NO</u> contribuyen								**0**

al logro de la misión								

Nota: Adjunte los objetivos de la carrera a este instrumento.

- Formar profesionales con un alto potencial de desarrollo a nivel directivo en el sector industrial, comercial y de servicios, con sólidos conocimientos en producción y operaciones, finanzas, administración, elaboración, gestión, así como en gestión de recursos humanos.
- Aplicar habilidades y capacidades de gestión del recurso humano, así como la gestión para trabajo en equipo.
- Orientar la organización empresarial por medio de la formulación, planificación y ejecución de proyectos a nivel estratégico
- Fortalecer la capacidad de dirección y gestión por medio de formulación e implementación de estrategias y planes gerenciales.
- Dominar las más avanzadas técnicas de dirección y gestión empresarial, en economías competitivas, digitales y enfocadas al crecimiento sostenible en la formulación, planificación y ejecución de proyectos.
- Plantear y resolver los principales interrogantes que se plantean en el ejercicio directivo en sectores de alta dirección.
- Evaluar procesos de análisis en situaciones empresariales.
- Aplicar los conocimientos en ingeniería de software como herramienta para el desarrollo de los negocios en el mundo actual.

Instrumento 2
Dimensión 1: plan de estudios
Área: perfil de egreso

Instrucciones
Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el indicador **IC4a**. Correspondencia entre características de la misión de la institución y el perfil de egreso de la carrera. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los elementos del perfil de egreso de la carrera **que contribuyen al logro de la misión**. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio **3: El perfil de egreso es coherente con la misión de la institución.**

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones de sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Elementos del perfil de egreso que contribuyen al logro de la misión	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12				12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12		**12**
Elementos del perfil de egreso que								**0**

NO contribuyen al logro de la misión								

Nota: Adjunte el perfil de egreso a este instrumento.

- Diseñar, desarrollar, implementar, controlar y mejorar sistemas de producción en las áreas de manufactura y servicios a los que se enfrenta en el ejercicio de la profesión tanto en el ámbito organizacional como en la sociedad.
- Utilizar adecuadamente enfoques cuantitativos y cualitativos para la solución de problemas complejos y específicos de los sistemas productivos de bienes y servicios.
- Planificar, diseñar, implementar, operar, mantener y controlar eficientemente organizaciones integradas por personas, materiales, equipos e información con la finalidad de asegurar el mejor desempeño de sistemas, relacionados con la producción y administración de bienes y servicios
- Utilizar, sistematizar y procesar la información disponible y/o necesaria, mediante el empleo de las técnicas y herramientas apropiadas, aplicando probabilidades para la toma de decisiones, mediante el uso de métodos y modelos ofrecidos por las ciencias de ingeniería.
- Aplicar su capacidad de análisis, de innovación, de apropiación y desarrollo de la tecnología.
- Diseñar y analizar procesos industriales y de servicios mediante un enfoque integral.
- Integrar en una empresa local las técnicas globales de producción más actualizadas y utilizadas internacionalmente.
- Integrar adecuadamente factores sociales y técnicos, buscando el mejor desempeño de los sistemas productivos de bienes y servicios.
- Contar con conocimientos científicos y tecnológicos en las áreas de métodos matemáticos, analíticos y numéricos, métodos cuantitativos de gestión, como herramienta en la dirección de empresas industriales.
- Proyectar, calcular y diseñar productos y procesos eficientes en la industria.
- Gestionar proyectos de manufactura industrial y de servicios, mediante el conocimiento de técnicas y modelos económicos.
- Conocer nuevos métodos de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios y multidisciplinares.

Instrumento 3
Dimensión I: plan de estudios
Área: perfil de egreso

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores IC5a, IC6a, y IC7a. Escriba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que identifique en el perfil de egreso en la columna correspondiente. En la columna inmediata del lado izquierdo escriba los objetivos de la carrera a los cuales contribuye la habilidad, conocimiento o actitud que identificó. Resalte las habilidades de investigación y actividades de aplicación que identifique. Complete la fila de totales. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente a los criterios: 3. El perfil de egreso es coherente con los objetivos de la carrera, 4. El perfil de egreso identifica claramente conocimientos, habilidades, actitudes y valores 5. El perfil de egreso identifica claramente las habilidades de investigación y actividades de aplicación que desarrollará el estudiante.

	Perfil de egreso			
Objetivos de la carrera	Conocimientos	Habilidades Resalte con otro color las habilidades de investigación y las actividades de aplicación	Actitudes	Valores
Formar profesionales con un alto potencial de desarrollo a nivel directivo en el sector industrial, comercial y de servicios, con sólidos conocimientos en producción y operaciones, finanzas, administración, elaboración, gestión, así como en gestión de recursos humanos.	1, 3, 4, 6	7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Aplicar habilidades y capacidades de gestión del recurso humano, así como la gestión para trabajo en equipo.		1, 2, 7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Orientar la organización empresarial por medio de la formulación, planificación y ejecución de proyectos a nivel estratégico	4	7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Fortalecer la capacidad de dirección y gestión por medio de formulación e implementación de estrategias y planes gerenciales.	4	7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Dominar las más avanzadas técnicas de dirección y gestión empresarial, en economías competitivas, digitales y enfocadas al crecimiento sostenible en la formulación, planificación y ejecución de proyectos.	2, 4	7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Plantear y resolver los principales interrogantes que se plantean		1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4

en el ejercicio directivo en sectores de alta dirección.				
Evaluar procesos de análisis en situaciones empresariales.		2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Aplicar los conocimientos en ingeniería de software como herramienta para el desarrollo de los negocios en el mundo actual.	7	7, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
Totales	6	7	4	4

Nota: Adjunte el perfil de egreso a este instrumento

Perfil de egreso desglosado en:	
Conocimientos 1. Sistemas de producción 2. Economía 3. Finanzas 4. Gerencia y estrategia 5. Marketing 6. Operaciones 7. Tecnología	**Habilidades** 1. Liderazgo 2. Toma de decisiones 3. Trabajo en equipo 4. Capacidad de análisis, síntesis y evaluación 5. Capacidad de identificar y resolver problemas 6. Capacidad de adaptación al cambio, globalización y competitividad 7. De investigación 8. De aplicación práctica
Actitudes: 1. Respeto 2. Diálogo 3. Atención al entorno 4. Cooperación	**Valores:** 1. Dignidad 2. Libertad 3. Responsabilidad 4. Servicio

Instrumento 4
Dimensión I: plan de estudios
Área: malla curricular

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para los indicadores ID9a, ID11a, ID12a, ID12b, ID13a, ID13b. Escriba los cursos de la malla curricular en la primera columna del cuadro. Con base en el desglose de conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso y las definiciones de cada curso, escriba el conocimiento, habilidad o actitud a la que contribuye cada uno. Distinga con distintos colores los cursos que contribuyen a desarrollar la formación en valores, la investigación y los ejes transversales de su carrera.

Áreas de la malla curricular	**Curso**	**Conocimientos**	**Habilidades**	**Actitudes**	**Valores**
Finanzas	Administración financiera I	Finanzas	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Administración financiera II	Finanzas	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Contabilidad gerencial	Finanzas	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
Mercadeo	Dirección de marketing I	Marketing	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Dirección de marketing II	Marketing	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
Economía	Análisis económico	Economía	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
Operaciones y Tecnología	Métodos cuantitativos	Operaciones	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Organización Industrial	Operaciones	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Gerencia de producción y operación I	Operaciones	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Sistemas de información y control gerencial	Tecnología	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Gerencia de producción y operación II	Operaciones	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
Gerencia y Estrategia	Decisiones gerenciales y negociación	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Organización	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Dinámica de negocios	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Dirección estratégica	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Procesos gerenciales I	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores
	Procesos gerenciales II	Gerencia	Todas las habilidades	Todas las actitudes	Todos los valores

Nota. Adjunte la malla curricular, las definiciones de cada curso, documentación que describa los ejes transversales de la carrera y el perfil de egreso a este instrumento.
Las habilidades, actitudes y valores se desarrollan en todos los cursos de la malla curricular de acuerdo a lo planteado por las autoridades del programa, pero no se encuentra evidencia de ello en todas las descripciones de los cursos.

Malla curricular

Primer año	**Nombre de los cursos**
Primer trimestre	Decisiones gerenciales y negociación Métodos cuantitativos
Segundo trimestre	Organización Contabilidad Gerencial
Tercer trimestre	Dirección de marketing I Administración financiera I
Cuarto trimestre	Organización industrial Gerencia de producción y operación I
Segundo año	
Quinto trimestre	Análisis económico Dinámica de negocios
Sexto trimestre	Dirección estratégica Procesos gerenciales I Procesos gerenciales II
Séptimo trimestre	Sistemas de información y control gerencial Administración financiera II
Octavo trimestre	Dirección de marketing II Gerencia de producción y operación II

Instrumento 5
Dimensión II: proceso enseñanza aprendizaje
Áreas: metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación de aprendizajes

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores IIE26a y IIG30a. En la primera columna liste las metodologías empleadas con mayor frecuencia por los docentes y en la segunda los tipos de evaluación utilizados por los docentes con mayor frecuencia; esta información la obtendrá tanto de la encuesta a estudiantes como de la encuesta a docentes, agregue otros que no hayan sido tomados en cuenta. A continuación, analice si hay coherencia entre ambas columnas y justifique si éstas les permitirán a los estudiantes alcanzar los objetivos de los cursos.

Metodologías de enseñanza aprendizaje						**Tipos de evaluación**					
Porcentaje de respuestas en encuestas						***Porcentaje de respuestas en encuestas***					
AUTORIDADES (Focus group)		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**		**AUTORIDADES (Focus group)**		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**	
Método o técnica	**Porcentaje**	**Método o técnica**	**Porcentaje**	**Método o técnica**	**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**
Actividades de aplicación práctica	0%	Actividades de aplicación práctica	29%	Actividades de aplicación práctica	67%	Actividades de aplicación práctica	0%	Actividades de aplicación práctica	19%	Actividades de aplicación práctica	67%
Debates	100%	Debates	32%	Debates	67%	Debates	100%	Debates	22%	Debates	33%
Discusión	100%	Discusión	41%	Discusión	67%	Discusión	100%	Discusión	26%	Discusión	33%
Ensayo	0%	Ensayos	32%	Ensayos	33%	Ensayos	0%	Ensayos	32%	Ensayos	33%
Juegos de negocios	0%	Juegos de negocios	12%	Juegos de negocios	33%	Juegos de negocios	0%	Juegos de negocios	6%	Juegos de negocios	17%
Juegos de simulación	100%	Juegos de simulación	13%	Juegos de simulación	17%	Juegos de simulación	100%	Juegos de simulación	6%	Juegos de simulación	17%
Presentaciones	0%	Presentaciones	78%	Presentaciones	67%	Presentaciones	0%	Presentaciones	60%	Presentaciones	67%
Clase magistral	100%	Clase magistral	93%	Clase magistral	67%						

						Comprobación de lectura	0%	Comprobaciones de lectura	65%	Comprobaciones de lectura	33%
Desarrollo de proyectos	100%	Desarrollo de proyectos	54%	Desarrollo de proyectos	67%						
						Evaluaciones diagnósticas	0%	Evaluaciones diagnósticas	16%	Evaluaciones diagnósticas	33%
						Evaluaciones finales	0%	Evaluaciones finales	90%	Evaluaciones finales	83%
						Evaluaciones parciales	0%	Evaluaciones parciales	94%	Evaluaciones parciales	67%
Instrucción personalizada	0%	Instrucción personalizada	7%	Instrucción personalizada	17%						
Método de casos	100%	Método de casos	76%	Método de casos	83%						
						Proyectos finales	100%	Proyectos finales	84%	Proyectos finales	67%
						Resolución de casos	100%	Resolución de casos	74%	Resolución de casos	83%
Resolución de problemas	100%	Resolución de problemas	66%	Resolución de problemas	67%						
						Trabajos de investigación	100%	Trabajos de investigación	49%	Trabajos de investigación	33%
		Otros	3%	Otros	0%			Otros	3%	Otros	0%

MAESTRÍA 3

Instrumento 0:
Información general del programa

Datos generales de la carrera

Nombre de la carrera	Maestría 3
Facultad a la que pertenece la carrera	Facultad 3
Títulos y grados que otorga	Magister
Integrantes del CEA	Director de maestrías. 3 coordinadores maestrías
Líder del CEA	Director de maestrías

Dimensión I: Plan de estudios

¿Existe un proyecto académico del programa que contenga justificación, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, descripción de los cursos, metodología, cuerpo docente y recursos? • Si se cuenta con el documento
Describa los objetivos de la carrera • Formar profesionales emprendedores, con alta capacidad analítica, conscientes de su realidad, capaces de tomar decisiones y actuar, así como proyectarse en el campo profesional de la administración y las organizaciones. • Desarrollar las destrezas administrativas para la toma de decisiones, conducentes a potenciar las ventajas comparativas y competitivas de la empresa, del país y de la región centroamericana que redunden en un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. • Brindar instrumentos que permitan conceptuar, diseñar y proponer políticas, planes, programas y proyectos en el ámbito sectorial y empresarial, tendientes a desarrollar la actividad económica.
¿En qué años fueron definidos los objetivos de la carrera que enumeró en la pregunta anterior? • No conocen con exactitud la fecha. Se cree que se establecieron antes del 97
Desde ese entonces a la fecha de la autoevaluación, ¿han sido modificados los objetivos de la carrera? • Si se han realizado revisiones. Se reestructuró el año común.
¿Cuándo fue la última vez que se revisaron los objetivos de la carrera? • No se tiene certeza de la última fecha de revisión.
Describa el perfil de egreso de la carrera • Conocerá el entorno de las organizaciones desde distintos ángulos, tales como político, económico, cultural, tecnológico, ecológico y social. • Tendrá conciencia, podrá actuar y tomará decisiones dentro de los procesos de cambio, globalización y de competitividad local e internacional de la empresa moderna. • Aplicará sus cualidades de liderazgo y espíritu emprendedor como elementos claves del cambio social y organizacional, dentro de su círculo de influencia.

• Contará con suficientes técnicas de análisis de procesos y análisis cualitativo y cuantitativo para hacerle frente a los diferentes retos que exigen las organizaciones modernas y globalizadas. • Poseerá valores éticos-cívicos bien consolidados siguiendo la tradición ignaciana de responsabilidad social, solidaridad y respeto por el bien común.
Indique las asignaturas, ciclos y años de la carrera, señalando el número de créditos otorgados por cada una de éstas. Adjunte la malla curricular. • Dos años, 8 ciclos, 17 cursos.
Indique el número total de ciclos y años para completar los estudios. • 8 ciclos, 2 años.
Indique si cuenta con la descripción de los cursos que conforman la malla curricular • Si se cuenta.
¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan el currículo de la carrera? No se construyeron los programas tomando en cuenta esos fundamentos.
¿Cuáles son los ejes transversales de la carrera? • No se cuentan con ejes transversales.
¿Cuál es la metodología y sistema de evaluación que propone el plan de estudios de la carrera? Metodología: • Metodología de casos parcialmente • Sistema de evaluación • Exámenes parciales y acumulación de zona. Criterio del docente de acuerdo a la libertad de cátedra. Esquema de evaluación convencional.

Dimensión II: Proceso enseñanza aprendizaje

Enumere y describa las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Proyectos • Debates • Clase magistral • Exposiciones • Visitas técnicas • Conferencias • Congresos
Enumere y describa los programas de apoyo que se ofrecen a los estudiantes para mejorar su aprendizaje. No se cuenta con ello
Enumere y describa las actividades de evaluación que se llevan a cabo para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. No se realiza.
Enumere y describa las actividades de coordinación de la enseñanza. • Selección de textos en algunas ocasiones. • Actividades de soporte como la primera, revisión bibliografía, revisión de contenidos, selección de profesores, observaciones de clase, evaluaciones cualitativas. Capacitaciones. • Reuniones con docentes de un mismo curso.

• Reuniones de inicio de ciclo. • Reuniones individuales con docentes. • Reuniones con estudiantes.
Adjunte los lineamientos para elaborar programas de curso que se entrega a los docentes. Se cuenta con un Formato con los apartados que deben de completar.

Dimensión III: Recursos humanos |y recursos físicos y tecnológicos materiales

Enumere el personal académico y administrativo que forma parte del programa de estudios
5 personas, de las cuales 3 laboran en la universidad a tiempo parcial.

Indique el número de profesores según el tipo de contratación y grado académico.
Se cuenta con aproximadamente 14 docentes.

	Docente Tiempo completo	Docente Tiempo parcial	Docente Horario (Contratados por hora)
Doctor			3
Magíster			11
Licenciado			
Sin título			

Complete el cuadro sobre las instalaciones para la carrera.

Instalaciones de apoyo a la docencia	¿Cuántas existen para la carrera?	¿Qué cupo de alumnos tiene?
Número de aulas destinadas para uso de la carrera	3	25 -30
Laboratorios de computación	No	
Laboratorios especializados	No	
Salas de estudio	No	
Otras instalaciones (especificar):	Campo de cuerdas	

Describa los recursos tecnológicos que apoyan las funciones académicas del programa.
Plataforma educativa
Videoconferencias
Correo electrónico
Simuladores
Cañonera
Internet

Dimensión IV: Resultados
¿Se cuenta con estadísticas de los índices académicos del programa?
Si se cuenta con índices académicos, siendo deserción y retención los principales.

¿Se analizan periódicamente y se utilizan para la toma de decisiones?

Por parte del director no se realiza hasta el momento.
No se realizan acciones

Dimensión V: Investigación o Vinculación Programa Empresa - Sociedad

Describa las actividades de investigación o desarrollo de proyectos que realiza el programa de estudios

Se encuentran dispersos en los cursos del programa.
Proyecto final a criterio del catedrático

Instrumento 1
Dimensión I: plan de estudios
Área: objetivos de la carrera

Instrucciones
Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el criterio IB1a. Correspondencia entre los objetivos de la carrera y la misión de la institución. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio 1: Los objetivos de la carrera son coherentes con la misión de la institución.

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Objetivos de la carrera que contribuyen al logro de la misión	1,2,3	1				1,2,6	1	**3**

Objetivos de la carrera que NO contribuyen al logro de la misión								**0**

Nota: Adjunte los objetivos de la carrera a este instrumento.

- Formar profesionales emprendedores, con alta capacidad analítica, conscientes de su realidad, capaces de tomar decisiones y actuar, así como proyectarse en el campo profesional de la admiración y las organizaciones.
- Desarrollar las destrezas administrativas para la toma de decisiones, conducentes a potenciar las ventajas comparativas y competitivas de la empresa, del país y de la región centroamericana que redunden en un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.
- Brindar instrumentos que permitan conceptuar, diseñar y proponer políticas, planes, programas y proyectos en el ámbito sectorial y empresarial, tendientes a desarrollar la actividad económica.

Instrumento 2
Dimensión 1: plan de estudios
Área: perfil de egreso

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para el indicador IC4a. Correspondencia entre características de la misión de la institución y el perfil de egreso de la carrera. Desglose la misión de la universidad en sus aspectos más relevantes en la primera fila del cuadro. En la segunda fila escriba los elementos del perfil de egreso de la carrera que contribuyen al logro de la misión. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente al criterio 3: El perfil de egreso es coherente con la misión de la institución.

Aspectos relevantes de la misión.	"Funciones de sustantivas de investigación, docencia y proyección social"	"Compromiso al desarrollo integral y sostenible"	"Transformación de la persona y de la sociedad"	"Búsqueda de dimensiones cada vez más humanas, justas, inclusivas y libres"	"Desde la investigación se identifica como un centro de investigación pertinente, de calidad que incrementa el patrimonio intelectual y cultural y aporta creativamente soluciones a los desafíos del país y de la región"	"Desde la docencia se caracteriza por preparar profesionales competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida"	"Desde la proyección social sustentada en la fe y la justicia se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática, impulsadora de la sostenibilidad ambiental"	**Total**
Elementos del perfil de egreso que contribuyen al logro de la misión	1,2,3,4,5	1,2,3	2,3,5	5		1,2,3,4,5	1,5	**5**
Elementos								**0**

del perfil de egreso que NO contribuyen al logro de la misión								

Nota: Adjunte el perfil de egreso a este instrumento.

- Conocerá el entorno de las organizaciones desde distintos ángulos, tales como político, económico, cultural, tecnológico, ecológico y social.
- Tendrá conciencia, podrá actuar y tomará decisiones dentro de los procesos de cambio, globalización y de competitividad local e internacional de la empresa moderna.
- Aplicará sus cualidades de liderazgo y espíritu emprendedor como elementos claves del cambio social y organizacional, dentro de su círculo de influencia.
- Contará con suficientes técnicas de análisis de procesos y análisis cualitativo y cuantitativo para hacerle frente a los diferentes retos que exigen las organizaciones modernas y globalizadas.
- Poseerá valores éticos-cívicos bien consolidados siguiendo la tradición ignaciana de responsabilidad social, solidaridad y respeto por el bien común.

Instrumento 3
Dimensión I: plan de estudios
Área: perfil de egreso

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores IC5a, IC6a, y IC7a. Escriba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que identifique en el perfil de egreso en la columna correspondiente. En la columna inmediata del lado izquierdo escriba los objetivos de la carrera a los cuales contribuye la habilidad, conocimiento o actitud que identificó. Resalte las habilidades de investigación y actividades de aplicación que identifique. Complete la fila de totales. A continuación, complete el instrumento de análisis correspondiente a los criterios: 3. El perfil de egreso es coherente con los objetivos de la carrera, 4. El perfil de egreso identifica claramente conocimientos, habilidades y actitudes y valores 5. El perfil de egreso identifica claramente las habilidades de investigación y actividades de aplicación que desarrollará el estudiante.

	Perfil de egreso			
Objetivos de la carrera	Conocimientos	Habilidades Resalte con otro color las habilidades de investigación y las actividades de aplicación	Actitudes	Valores
Formar profesionales emprendedores, con alta capacidad analítica, conscientes de su realidad, capaces de tomar decisiones y actuar, así como proyectarse en el campo profesional de la administración y las organizaciones.		1,2,3,4,5,6,8,9,10	1,2,3,4	1,2,3,4
Desarrollar las destrezas administrativas para la toma de decisiones, conducentes a potenciar las ventajas comparativas y competitivas de la empresa, del país y de la región centroamericana que redunden en un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.	1,2,3,4,5,6,7,8	3,10,11,12	1,2,3,4	1,2,3,4
Brindar instrumentos que permitan conceptuar, diseñar y proponer políticas, planes, programas y proyectos en el ámbito sectorial y empresarial, tendientes a desarrollar la actividad económica.	1,2,3,4,5,6,7,8	2,3,6,8,11,12	1,2,3,4	1,2,3,4
Totales	**8**	**11**	**4**	**4**

Perfil de egreso desglosado en:

Perfil de egreso desglosado en:	
Conocimientos 1. Administración 2. Recursos Humanos 3. Mercadeo 4. Economía 5. Matemáticas 6. Estadística 7. Derecho empresarial 8. Ética	**Habilidades** 1. Negociación 2. Identificación de Problemas 3. Toma de Decisiones 4. Trabajo en Equipo 5. Liderazgo 6. Resolución de Conflictos 7. Escucha Activa 8. Pensamiento Critico 9. Planificación y organización 10. Innovación 11. De investigación
Actitudes: 1. Emprendedurismo 2. Transformadora 3. Nuevos retos 4. Responsabilidad social	**Valores:** 1. Responsabilidad 2. Dignidad 3. Libertad 4. Servicio

Instrumento 4
Dimensión I: plan de estudios
Área: malla curricular

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones para los indicadores ID9a, ID11a, ID12a, ID12b, ID13a, ID13b. Escriba los cursos de la malla curricular en la primera columna del cuadro. Con base en el desglose de conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso y las definiciones de cada curso, escriba el conocimiento, habilidad o actitud a la que contribuye cada uno. Distinga con distintos colores los cursos que contribuyen a desarrollar la formación en valores, la investigación y los ejes transversales de su carrera.

Áreas de la malla curricular	**Curso**	**Conocimientos**	**Habilidades**	**Actitudes**	**Valores**
Gerencial	Gestión de Recursos Humanos	Recursos Humanos	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Seminario de Derecho Económico	Economía Derecho Empresarial	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Seminario de Ética Empresarial	Ética	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Cultura de Globalización	Administración Economía	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Dirección Global y Diseño Estratégico Integral de las Empresas	Todos los conocimientos.	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Administración y Gestión de Proyectos I	Todos los conocimientos	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Administración y Gestión de Proyectos II	Todos los conocimientos	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Administración de Recurso Intelectual y del Conocimiento.	Administración, Mercadeo, Economía, Recursos Humanos.	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
Financiera	Administración Financiera		Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
Mercadeo	Mercadeo Gerencial	Mercadeo Administración	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Comercio y Mercadeo	Mercadeo	Todas las habilidades.	Todas las	Todos los

	Internacional	Economía		actitudes.	Valores.
	Gestión del Comercio Electrónico	Mercadeo	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
Economía	Economía aplicada a la Gerencia	Economía Administración	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Análisis Económico Global	Economía	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
Producción	Administración de la Producción y las Operaciones		Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Logística Empresarial		Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
Cuantitativa	Estadística Aplicada	Estadística Matemática	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.
	Investigación de Operaciones	Matemática	Todas las habilidades.	Todas las actitudes.	Todos los Valores.

GENERAL

Nota. Adjunte la malla curricular, las definiciones de cada curso, documentación que describa los ejes transversales de la carrera y el perfil de egreso a este instrumento.

Las habilidades, actitudes y valores se desarrollan en todos los cursos de la malla curricular de acuerdo a lo planteado por las autoridades del programa, pero no se encuentra evidencia de ello en todas las descripciones de los cursos.

Malla Curricular o Pensum.

Trimestre	**Nombre de los Cursos**
Primer Trimestre	Gestión de Recursos Humanos Mercadeo Gerencial
Segundo Trimestre	Economía aplicada a la Gerencia Estadística Aplicada
Tercer Trimestre	Análisis Económico Global Investigación de Operaciones
Cuarto Trimestre	Administración Financiera

	Seminario de Derecho Empresarial Seminario de Ética Empresarial
Quinto Trimestre	Administración de la Producción y las Operaciones Cultura de Globalización
Sexto Trimestre	Comercio y Mercadeo Internacional Dirección Global y Diseño Estratégico Integral de Empresas
Séptimo Trimestre	Logística Empresarial Gestión del Comercio Electrónico
Octavo Trimestre	Administración y Gestión de Proyectos I Administración y Gestión de Proyectos II Administración del Recurso Intelectual y del Conocimiento

Instrumento 5
Dimensión II: proceso enseñanza aprendizaje
Áreas: metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación de aprendizajes

Instrucciones

Este instrumento le facilitará obtener conclusiones sobre los indicadores IIE26a y IIG30a. En la primera columna liste las metodologías empleadas con mayor frecuencia por los docentes y en la segunda los tipos de evaluación utilizados por los docentes con mayor frecuencia; esta información la obtendrá tanto de la encuesta a estudiantes como de la encuesta a docentes, agregue otros que no hayan sido tomados en cuenta. A continuación, analice si hay coherencia entre ambas columnas y justifique si éstas les permitirán a los estudiantes alcanzar los objetivos de los cursos.

Metodologías de enseñanza aprendizaje						**Tipos de evaluación**					
Porcentaje de respuestas en encuestas						***Porcentaje de respuestas en encuestas***					
AUTORIDADES		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**		**AUTORIDADES**		**DOCENTES**		**ESTUDIANTES**	
Método o técnica	**Porcentaje**	**Método o técnica**	**Porcentaje**	**Método o técnica**	**f Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**f Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**F Porcentaje**	**Tipo de evaluación**	**Porcentaje**
Actividades de Aplicación Práctica	0%	Actividades de Aplicación Práctica	46%	Actividades de Aplicación Práctica	22%	Actividades de aplicación práctica	0%	Actividades de Aplicación Práctica	23%	Actividades de Aplicación Práctica	7%
Debates	100%	Debates	38%	Debates	38%	Debates	0%	Debates	31%	Debates	26%
Discusión	100%	Discusión	69%	Discusión	37%	Discusión	0%	Discusión	77%	Discusión	19%
Ensayo	100%	Ensayos	54%	Ensayos	68%	Ensayos	100%	Ensayos	46%	Ensayos	56%
Juegos de negocios	100%	Juegos de negocios	23%	Juegos de negocios	3%	Juegos de simulación	0%	Juegos de simulación	31%	Juegos de simulación	1%
Resolución de problemas	100%	Resolución de problemas	62%	Resolución de problemas	57%	Resolución de problemas	0%	Resolución de problemas	38%	Resolución de problemas	31%
								Evaluaciones finales	77%	Evaluaciones finales	87%
Instrucción personalizada	0%	Instrucción personalizada	8%	Instrucción personalizada							
Clase magistral	100%	Clase magistral	92%	Clase magistral	99%						
						Comprobación de lectura	100%	Comprobaciones de lectura	23%	Comprobaciones de lectura	74%

Desarrollo de proyectos	100%	Desarrollo de proyectos	85%	Desarrollo de proyectos	71%						
						Evaluaciones diagnósticas	100%	Evaluaciones diagnósticas	23%	Evaluaciones diagnósticas	16%
Juegos de simulación	100%	Juegos de simulación	31%	Juegos de simulación	90%						
						Resolución de Casos	0%	Resolución de casos	77%	Resolución de casos	75%
					6%	Evaluaciones parciales	0%	Evaluaciones parciales	54%	Evaluaciones parciales	90%
Investigación	100%				1%	Juegos de negocios	0%	Juegos de negocios	23%	Juegos de negocios	3%
Método de casos	100%	Método de casos	85%	Método de casos	3%			Otros	0%	Otros	0%
		Otros	23%	Otros	81%	Presentaciones	100%	Presentaciones	69%	Presentaciones	79%
Presentaciones	0%	Presentaciones	85%	Presentaciones		Proyectos finales	100%	Proyectos finales	85%	Proyectos finales	88%
		Trabajos de investigación	54%	Trabajos de investigación	81%	Trabajos de Investigación	0%	Trabajos de investigación	46%	Trabajos de investigación	54%

Anexo 3 Respuestas abiertas de los cuestionarios

Repuestas abiertas de los Instrumento
MAESTRÍA 1

DOCENTES

En este espacio puede escribir comentarios adicionales referidos a fortalezas y/o debilidades de la carrera que desee destacar.

- Es fundamental fortalecer los pre-saberes de los participantes de la maestría en las áreas de análisis y toma de decisiones, proyectos, gerencia y organización; porque generalmente no tienen la formación apropiada.
- Felicito a la URL, por ofrecer este tipo de programas de Maestría para profesionalizar el tema de Gestión de Talento en congruencia con las misión y valores de la URL.
  Mejorar la iluminación, ventilación y recursos audios visuales de las aulas.

Si ha marcado si ¿Cuáles son esos valores?

- Competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida.
- Dignidad, libertad, responsabilidad, servicio, honestidad, integridad
- Dignidad, Solidaridad y Justicia
- Ética, Liderazgo
- Ética, solidaridad, Justicia, libertad
- Identidad ignaciana; integridad; compromiso; responsabilidad; ética; prospectiva.
- igualdad, dignidad, tolerancia, libertad,
- Liderazgo, pensamientos críticos, aportes sociales y desarrollo del conocimiento.
- Reconocimiento de la dignidad humana, libertad, responsabilidad y servicio
- Respeto, justicia, equidad responsabilidad

Si ha marcado si en las preguntas 1 y 2 Describa la misión y los objetivos. Misión Y Objetivos

- Contribuir al desarrollo integral de la población guatemalteca institución con valores cristianos
- Desarrollar en los estudiantes la habilidad de planificar y ejecutar procesos estratégicos de la Gestión del Talento Humano, así como la generación de procesos de formación.
- Formar profesionales capaces de gestionar el talento que requieren las organizaciones para ser competitivas. Logrando así la misión de la URL, con un enfoque del Bien Común.
- Formar profesionales en gestión del talento que puedan tomar decisiones estratégicas y éticas.
- Formar recursos humanos altamente profesionales y humanos en la gestión estratégica del talento humano, en las diferentes organizaciones en donde se desempeñe, contribuyendo a generación efectiva del desarrollo integral de las personas y las organizaciones
- La misión de la Universidad Rafael Landívar es formar estudiantes con valores para aportar al desarrollo profesional y humano del país.
- La Universidad Rafael Landívar es una institución cristiana, visión católica y de tradición jesuítica.

- La Universidad Rafael Landívar es una institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa, de inspiración cristiana, visión católica y de tradición jesuítica.
- Misión: la Universidad Rafael Landívar es una Institución de Educación Superior, guatemalteca, independiente y no lucrativa de inspiración cristiana, visión católica y tradición jesuita. Objetivo de la carrera: formar profesionales con valores, honestidad
- Misión: institución cristiana y visión católica, comprometida a contribuir con el desarrollo por medio de la transformación de la persona y sociedad, con funciones de investigación. docencia y proyección social. Objetivos Carrera: formar profesionales que
- Misión: Universidad jesuita que persigue la formación integral a través de la docencia e investigación, contribuyendo a la transformación de la persona y la sociedad.
- Ser la mejor Universidad para Guatemala. Privilegiar las sedes regionales, la acreditación de las carreras. Promover la investigación y fortalecer la identidad Ignaciana.
- Ser una institución privada de educación superior, con orientación cristiana bajo la tutela de la Compañía de Jesús, que fomenta los valores de la excelencia y el servicio a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?

- Actitud y práctica ética, comunicación, liderazgo, dirección de personas, estrategia y desarrollo organizacional
- Capacidad de analizar y sintetizar. Capacidad de procurar la información para fortalecer la toma de decisiones. Capacidad de privilegiar la dignidad de la persona.
- Capacidad de reflexión, análisis, síntesis, relación individual y social (grupos de trabajo), criterio, estrategia y táctica, capacidad para resolver problemas, orientación a resultados, tolerancia a la frustración, trabajo bajo presión, honestidad, dedicación.
- Capacidad para diagnosticar y resolver problemas. Toma de decisiones. Dirección de personas. Diseño de Estrategia.
- Comunicación, Recursos Humanos, Finanzas, presupuestos, negociación, conocimiento legal, Organización, Trabajo en equipo
- Gestión de Recurso Humano por Competencias, Dotación de personal, Desarrollo de cultura organizacional, Compensaciones, Estrategia de RH
- Liderazgo, análisis y reflexión, toma de decisiones, relaciones interpersonales.
- Liderazgo, Análisis, Toma de decisiones, Orientación a resultados, Relaciones interpersonales
- Liderazgo, Análisis, Toma de decisiones, Relaciones Interpersonales
- Liderazgo, toma de decisiones, análisis y reflexión, orientación a resultados, relaciones interpersonales.
- Ser profesionales con habilidades para desempeñar el rol de capacitadores globales de los talentos de equipos de trabajo en diferentes áreas empresariales. Tener liderazgo, comunicación eficaz, capacidad para gestionar equipos de trabajo y destrezas para
- Visión integral de las personas y las organizaciones; toma de decisiones; planificación, logros y resultados; análisis y síntesis; liderazgo; estrategia, comunicación y asertividad; trabajo en equipo.
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos ejes?
- Formación de profesionales de alto nivel para el desempeño en funciones ejecutivas para el trabajo con personal, planeación estratégica y competencias comunicativas.

- Gestión de talento, Áreas complementarias, Proyectos
- gestión del talento, planificación, desarrollo del talento, herramientas complementarias.
- Investigación, Docencia y proyección social

ESTUDIANTES

Si ha marcado que sí, escriba los programas de apoyo a los que ha asistido

- No he asistido, pero en alguna oportunidad escuche que si existe esta opción
- No he tenido la necesidad
- Sé que están, no he tenido necesidad de usarlos
- Seguimiento constante por parte del coordinador y si es necesario sugerir algún tipo de tutoría
- Tutorías
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?
- A nivel gerencial.
- Asesoramiento en toda la gestión de RR.HH. a nivel empresarial.
- Cambio, creatividad, innovación, resultados: sociedad productiva gente: trato digno a las personas.
- Comprender la importancia de gestionar a las personas de una forma adecuada. desarrollar al capital humano en base a los objetivos de la empresa ser líderes proactivos.
- Compromiso, disciplina.
- Comunicación estratégica, análisis, liderazgo.
- Comunicación, liderazgo, trabajo en equipo.
- Comunicación, mejoras la gestión de personas, liderazgo, trabajo en equipo.
- Conocimiento del manejo del factor humano en la organización, conocimiento del tema estratégico del recurso humano en la organización.
- Desarrollar competencia de habilidad gerencial, gestión de personas.
- Desarrollo de habilidades humanas, gerencia proyectos de desarrollo.
- Gestión de talento, liderazgo administración, trabajo en equipo.
- Liderar en un puesto en el área de RR.HH. aptitud de conocimiento en la rama de RR.HH. gestión en el área RR.HH.
- Liderar equipos de alto desempeño, gerencia, finanzas.
- Liderazgo en el área de RR.HH.
- Liderazgo pensamiento estratégico, habilidades gerenciales.
- Liderazgo trabajo en equipo.
- Liderazgo y gestión de personas.
- Liderazgo y pensamiento estratégico.
- Liderazgo y toma de decisión.
- Liderazgo, análisis, trabajo en equipo.
- Liderazgo, auto aprendizaje, pensamiento estratégico.
- Liderazgo, cambio, trabajo en equipo, iniciativa y autonomía.
- Liderazgo, comunicación, manejo de personal.
- Liderazgo, comunicación, orientación a resultados, innovación.
- Liderazgo, desarrollo de talento, administración del área de RR.HH.
- Liderazgo, enfoque y empatía.

- Liderazgo, entrenamiento de equipo, desarrollo tecnologías.
- Liderazgo, manejo cambio, reclutamiento estratégico.
- Liderazgo, negociación, comunicación.
- Liderazgo, organización, orientación a personas, orientación a resultados.
- Liderazgo, orientación a las personas, orientación a resultados.
- Liderazgo, orientación a resultados, comunicación.
- Liderazgo, toma de decisión.
- Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, otros.
- Liderazgo, trabajo en equipo, orientación a las personas, control de servicio.
- Liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados.
- Lograr obtener los mayores conocimientos, tener las herramientas para lograr estrategias de cambio.
- Poder liderar a grupos, identificar al personal adecuado para una empresa gestionarlo y retenerlo.
- Relaciones interpersonales (networking), orientación a resultados.
- Respeto, trabajo en equipo, liderazgo.
- Resultados, ge……, administrativa.
- Ser estratégicos en la gestión del talento humano, desarrollar una visión a largo plazo para la empresa y colaboradores, ser rentable para la empresa
- Trabajo en equipo y liderazgo.
- Trabajo en equipo, desarrollo de personas, liderazgo.
- Trabajo en equipo, liderazgo.
- Visión de futuro, enfoque de las personas, enfoque estratégico gerencial.
- Visión estratégica, capacidad análisis.
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos valores?
- Actualizar conocimientos de la gestión.
- Capital humano, planea estratégica, cultura erg. excelencia, responsabilidad.
- Compromiso, responsabilidad social, responsabilidad.
- Dios, educación, formación.
- Ética, honestidad, compromiso, profesionalismo, confianza.
- Ética, integridad, proactivos.
- Ética, responsabilidad.
- Ética, responsabilidad, integridad.
- Excelencia académica.
- Excelencia, ayuda a otros.
- Excelencia, honestidad, compromiso.
- Excelencia, respeto, responsabilidad.
- Honestidad y confianza.
- Honestidad, confianza.
- Honestidad, confianza, etc.
- Honestidad, confianza, excelencia ética profesional, humanidad.
- Honestidad, confianza, integridad.
- Honestidad, credibilidad, confianza disciplina.
- Honestidad, empatía, compromiso, responsabilidad, respeto.

- Honestidad, responsabilidad, solidaridad.
- Honestidad, ética, justicia.
- Honestidad, honradez.
- Honestidad, respeto, liderazgo, excelencia.
- Honestidad, responsabilidad, solidaridad, respeto, etc.
- Honestidad, solidaridad, respeto, humildad verdad, ética.
- Justicia.
- Justicia, respeto, servicio.
- Lealtad, honestidad y ética.
- Pronestidad.
- Responsabilidad, integridad, honradez.
- Respeto, disciplina, excelencia.
- Respeto, honestidad.
- Respeto, integridad, trabajo colectivo.
- Respeto, valores integridad.
- Valores ig……

Repuestas abiertas de los Instrumento
MAESTRÍA 2

DOCENTES

En este espacio puede escribir comentarios adicionales referidos a fortalezas y/o debilidades de la carrera que desee destacar:

- En las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas y Empresariales, siempre me han brindado un excelente apoyo para impartir de manera adecuada los cursos que me han asignado, tanto la universidad como las facultades, considero que cuentan con alto compromiso.
- Gracias por esta encuesta. Debido a que mi método de enseñanza es por Ensayos las tareas son únicas e irrepetibles por alumno en la maestría. En total y cada año los estudiantes oscilan entre 15 y 20 en mi aula. Esto requiere un esfuerzo de leer alrededor

Si ha marcado si ¿Cuáles son esos valores?

- Análisis crítico analítico en diseño y modelado de sistemas. 2) Liderazgo en agente de cambio en introducción de sistemas que producen cambio en organizaciones privadas y públicas en el contexto guatemalteco e internacional. 3) Observación de interacción
- Ética, proyección social y conciencia para el beneficio de Guatemala

Si ha marcado si en las preguntas 1 y 2 Describa la misión y los objetivos. Misión Y Objetivos

- La Misión de la URL se fundamenta en ser una institución de estudios superiores con bases cristianas católicas y tradición jesuita. El objetivo de la facultad de Ingeniería es aportar a la sociedad egresados con principios y valores, profesionales compete
- La URL contribuye al desarrollo integral, sostenible de los profesionales para lograr una sociedad más humana y justa y libre. El objetivo del programa de maestría en gerencia de sistemas es preparar al profesional a enfrentar los retos sociales y técnico

Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?

- Análisis inductivo, deductivo. Reconocimiento de amputaciones y extensiones de la tecnología en la sociedad. Desarrollo de capacidades de observación y modelado de sistemas. Habilidades de integración de sociedad, humanidad y tecnología.
- Capacidad de desarrollo y mejora de procesos empresariales
- Competentes, libres, actualizados, responsables, lideres, capaces y honestos.
- Producción, finanzas, economía, toma de decisiones, contabilidad, mercadeo, operaciones y logística, dirección estratégica.

Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos ejes?

- Administración Financiera, Administración de Información y Gestión.
- Finanzas, Economía, Toma de Decisiones, Estrategia, Producción y Operaciones, Logística y Administración.

ESTUDIANTES

Si ha marcado que sí, escriba los programas de apoyo a los que ha asistido

- Clases de repaso algún día de la semana adicional a la clase normal.
- Disponibilidad de tiempo.
- No he asistido solo sé que hay algunos.

- Reposiciones de clases, tareas de recuperación.
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?
- Administración de proyectos, finanzas.
- Análisis.
- Análisis de información, toma de decisiones, capacidad de dirigir y organizar grupos de trabajo.
- Análisis de los acontecimientos que suceden en el entorno donde trabajamos. identificar los riesgos transversales de la empresa donde laboro.
- Análisis del entorno y su repercusión del rendimiento de la empresa. identificar riesgos y oportunidades actuar y toma de decisiones.
- Análisis industrial y administrativo.
- Análisis, trabajo en equipo.
- Aprender a gestionar y utilizar diferentes herramientas útiles en la vida profesional.
- Aprender y complementar conceptos de la industria para poder dirigir. adquirir conocimientos de otras industrias y comparan mi posición para detectar oportunidades de mejora.
- Capacidad de toma de decisiones, aplicación de conocimientos aprendidos, emprendimiento.
- Conocer en que se compone una cadena de suministro. conocer los puntos críticos de la c. de s.
- Conocimientos administrativos, financieros y mercadológicos aplicable a la empresa desde un punto gerencial.
- Desarrollo de capacidades gerenciales para desempeñarse en la industria.
- Financieras, administrativas, mercadeo.
- Gerencia y estrategia, marketing, finanzas y economía, operaciones y tecnología.
- Gerenciales, analíticas, razonamiento, tema de decisiones, negociación.
- Habilidad de negociación, numérica, toma de decisiones.
- Habilidades administrativas, conocimiento financiero, conocimiento de procesos y producción.
- Habilidades para toma de decisiones, analíticas.
- La capacidad de generar/cuantificar módulos operativos reales para diversos procesos.
- Liderazgo y administración de bienes.
- Liderazgo, análisis y resolución de problemas.
- Liderazgo, capacidad de analizar.
- Liderazgo, ética, valores.
- Liderazgo, gerenciales, financieras, resolución de problemas, otras.
- Mayor capacidad de análisis, toma de decisiones.
- Mejor negociador, mejor toma de decisiones, mejores habilidades.
- Networking, cadena de valor, eliminar el desperdicio en proceso.
- Poder administrar una empresa con enfoque a nivel maestría, también a nivel administrativo, financiero y logística.
- Poder optimizar recursos dentro de las organizaciones, sistemas de producción. tomar decisiones en base a la interpretación financiera. elaborar un proyecto, utilizar sistemas de información.
- Preparación académica.

- Ser capaz de tomar decisiones a través de metodologías teóricas y numéricas para garantizar y optimizar los resultados.
- Tecnológicas, sociales.

Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos valores?

- Compromiso, ética, responsabilidad.
- Compromiso, responsabilidad.
- Conocimientos, responsabilidad social.
- El conocimiento se debe compartir, así como mantener el profesionalismo.
- El magis ignaciano.
- Ética, honestidad, seguir a los buenos valores y actuar como tal en la sociedad y fungir como un profesional honorable.
- Ética, respeto, liderazgo.
- Ética, solidaridad, magis.
- Éticos, morales.
- Excelencia, ética, solidaridad.
- Honestidad y responsabilidad.
- Honestidad, autodidacta, curiosidad cognitiva.
- Honestidad, lealtad, respeto al cliente y a sus instituciones.
- Honestidad, respeto.
- Integración de economía, dirección gerencial, toma de decisiones.
- Integridad, conocimiento, eficiencia.
- Justicia, discernimiento, compasión.
- Perseverancia, honestidad, respeto.
- Responsabilidad social, solidaridad, respeto.
- Respeto, honestidad.
- Responsabilidad social, respeto, solidaridad, profesionalismo.

Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa ¿Participa en los programas de prácticas profesionales?

- A este nivel no se tiene tiempo.

Repuestas abiertas de los Instrumento
MAESTRÍA 3

DOCENTES

En este espacio puede escribir comentarios adicionales referidos a fortalezas y/o debilidades de la carrera que desee destacar:

- Considero apropiado poder enlazar los conocimientos entre diferentes cursos con otros docentes, creando así una malla curricular más fluida y eficiente
- Considero que la carrera es muy buena y la forma de organizarla también lo es, pero puede mejorarse dándole una inducción a los nuevos catedráticos sobre la universidad, la facultad y la carrera como tal, así como los procesos administrativos.
- Creo que hace falta más información sobre la carrera de Ciencias Económicas, los recursos con los que cuenta el docente (capacitación). El programa tiene temas, pero cada docente puede ponderar más un tema y darle el enfoque que considere importante.
- Deben preocuparse porque el estudiante tenga los conocimientos mínimos necesarios para ingresar a las carreras...
- El internet es muy lento, no se puede acceder a parqueo para ir a dejar facturas, cobrar cheques o ir a hablar personalmente con las autoridades administrativas del curso que imparto.
- Fortalezas: buen posicionamiento en el mercado. Debilidades: equipo tecnológico e infraestructura (pizarrones, escritorios) de muy mala categoría no adecuados a las necesidades de un programa de maestrías.
- Si ha marcado si ¿Cuáles son esos valores?
- La imagen de Dios. • Libertad humana. • Cristo modelo de persona. • La acción. • En la Iglesia. • El magis. • La comunidad.
- competentes, actualizados, honestos, integrales, responsables, con plena conciencia ciudadana y del auténtico sentido de la vida
- Disciplina, Responsabilidad, Honradez, Lealtad, Perseverancia.
- Excelencia académica, responsabilidad, ética, solidaridad,
- Justicia, solidaridad, ética, libertad
- Los profesionales deben de ser personas éticas con alta moralidad y proyección social, buscando usar los conocimientos adquiridos para hacer una Guatemala mejor
- Perfil cristiano, caridad, humildad, ética y responsabilidad
- Proyección social, inclusión, servicio
- Respeto, constancia, sensibilidad social, honradez y disciplina
- Responsabilidad, Dignidad humana, servicio, libertad
- Si ha marcado si en las preguntas 1 y 2 Describa la misión y los objetivos. Misión Y Objetivos
- Desarrollar profesionales en investigación, docencia y proyección para contribuir al desarrollo en una sociedad justa.
- Educación con Valores; darles una visión general de la función del marketing, entender los retos y proveerles de herramientas practicas

- Es una institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa, de inspiración cristiana, visión católica y de tradición jesuítica. La Universidad en su búsqueda de la verdad por medio de sus funciones de investigación, docencia y pro
- Institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa, de inspiración cristiana, visión católica y de tradición jesuítica. busca la verdad por medio de sus funciones de investigación, docencia y proyección social.
- La misión de la URL es contribuir a alcanzar el desarrollo integral y sostenible de la sociedad guatemalteca, siguiendo un lineamiento cristiano católico y jesuitas. El área en la que imparto cursos es en el área común por lo que, aun cuando es complicad
- La misión de la URL es ser una entidad de educación superior no lucrativa y cristiana con proyección social, transmitir visión y valores, así como educación de primera calidad para.
- La Universidad Rafael Landívar es una institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa, de inspiración cristiana, visión católica y de tradición jesuítica. La Universidad en su búsqueda de la verdad por medio de sus funciones d
- Misión sí, objetivos no. Misión A través de la investigación, docencia y proyección social contribuir a la formación de profesionales con valores que sean agentes transformadores de la sociedad guatemalteca
- Misión URL: Búsqueda de la verdad por medio de la investigación, docencia y proyección social, comprometidos a contribuir con el desarrollo integral y sostenible, transformando a la persona y la sociedad hacia dimensiones cada vez más humanas, justas.
- NO
- URL Enfoque Humanista, Visión Católica y Tradición Jesuita, Enfoque en la Docencia, Investigación y RSU. / El curso persigue entre otros temas, asegurar que los profesionales conozcan la importancia de gestionar el talento individual, grupal y organización
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?
- Analizar los acontecimientos que suceden en su entorno que repercuten en el rendimiento de las empresas y en sus estrategias de gestión y comercialización, utilizando técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. • Identificar los riegos y oportunidad
- Administración, Finanzas, Mercadeo, Recursos Humanos, Trabajo en Equipo, Liderazgo, Toma de Decisiones
- Análisis del entorno empresarial que pueden afectar las estrategias, esto por medio de técnicas cuantitativas y cualitativas. Poder identificar los riegos y oportunidades para la empresa en los diferentes mercados en lo que participe o desee participar.
- Creo saber qué es importante, pero nunca me lo han hecho saber con claridad.
- Finanzas, Recursos Humanos, Planificación estratégica, Marketing, Logística, pensamiento analítico
- Habilidades de negociación, liderazgo, trabajo en equipo capacidad de comunicación, presentación de resultados, conocimientos de la disciplina
- Los profesionales de posgrado deben de desarrollar habilidades gerenciales y administrativas, cada uno en sus diferentes ramas, pero con fundamentos y competencias solidas en las ciencias administrativas de recursos empresariales (humano, financiero, etc.
- NO
- El aprendizaje al vuelo, liderazgo, visión de negocio, innovación

- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos ejes?
- Eje Transversal del emprendimiento y la empresarialidad dentro del currículo de estudios con la implementación del Programa Emprendedores.

ESTUDIANTES

Si ha marcado que sí, escriba los programas de apoyo a los que ha asistido:

- No he asistido a ninguno, pero tengo entendido que existen
- Resolución de dudas por correo electrónico o personal
- Seminarios asociación de gerentes de Guatemala
- Si ha marcado si, ¿Cuáles son esas competencias?
- Administración de personal, toma de decisiones
- Ampliar conocimientos teórica y práctica, desarrollar criterio de negociación y administración, liderazgo
- Análisis de datos, toma de decisión, mejora productividad, aplicación de reingenierías
- Análisis de problemas, capacidad crítica, liderazgo, emprendimiento
- Análisis exhaustivo, investigación y solución de conflictos, negociación, toma de decisiones
- Analista y consciente de la realidad del país, eficiencia, optimización de recursos, emprendedor
- Analítico, liderazgo, objetividad
- Competencias para afrontar un mundo de globalización económica
- Conocimiento, valores, actualización
- Depende de cada materia, pero si lo describen en cada programa, básicamente es aplicar cada herramienta en la práctica para desarrollar habilidades de toma de decisión
- Desarrollar una plataforma para e-comerce
- Establecer estrategias, innovación y mejores continuas
- Ética, globalización
- Gerenciales
- Habilidades de gestión, desarrollo de valores
- Innovación, liderazgo
- Liderazgo empresarial, conocimiento proceso administrativo, liderazgo administración de recursos.
- Liderazgo, comunicación efectiva
- Liderazgo, toma de decisiones, empoderamiento
- Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y planificación
- Liderazgo, trabajo en equipo, valores
- Lograr responsabilidades directivas, profesionalizar temas
- Negociación, toma de decisión, liderazgo, trabajo en equipo
- Organización, capacidad de administrar, honestidad, ética, liderazgo, responsabilidad
- Poder dirigir, supervisar, administrar una empresa
- Profesional con alto criterio para la toma de decisiones, liderazgo, responsabilidad
- Resolución de problemas, liderazgo, tomar decisiones, trabajo en equipo
- Responsabilidad, innovación
- Todas las que, como profesional de maestría, valores, capacidad, profesionalismo

- Toma de decisiones, objetividad, capacidad de análisis, conocimiento del entorno que me ayude a discernir mejor.

Si ha marcado si, ¿Cuáles son esos valores?

- Dignidad, responsabilidad, libertad y servicio
- Érica, solidaridad, libertad, ética
- Ética profesional, honestidad, respeto, responsabilidad, integridad, solidaridad
- Ética, integridad, excelencia
- Ética, moral y religiosos
- Ética, respeto
- Ética, responsabilidad
- Éticos, morales
- Honestidad, ética, claridad, justicia
- Honestidad, honradez
- Honestidad, integridad, respeto
- Honestidad, profesionalismo, ética
- Honestidad, respeto para los demás, respeto a dios.
- Honestidad, respeto, equidad
- Honestidad, responsabilidad
- Honestidad, responsabilidad social, respeto
- Honestidad, respeto, integridad
- Honradez
- Integridad
- Integridad, humanismo, responsabilidad
- Integridad, profesionalismo, servicio
- Justicia, equidad, respeto, integridad
- Justicia, responsabilidad
- Justicia, solidaridad, libertad, ética
- Principios éticos
- Responsabilidad, ética
- Respeto, ética y compromiso
- Respeto, honestidad
- Respeto, integridad
- Respeto, integridad, responsabilidad
- Responsabilidad social, servicio, amar
- Responsabilidad, honestidad
- Responsabilidad, honestidad, solidaridad
- Responsabilidad, respeto
- Ser un profesional con al to prestigio, con honradez, excelentes conocimientos
- Valores a través de su formación jesuita, excelencia académica

Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa ¿Participa en los programas de prácticas profesionales?

- Por ahora no licenciatura