



PROCESO DE EVALUACIÓN INTERNA DE UN PROGRAMA
EDUCATIVO UNIVERSITARIO

Karina Cruz Gutiérrez

Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por
Norma Graciella Heredia Soberanis

Mérida, Yucatán
Noviembre de 2016

Por este medio declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, igualmente declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún título profesional o algún grado académico o equivalente.

Karina Cruz Gutiérrez

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado gracias a la beca No. 635709, durante el período de agosto 2014 a julio 2016 para poder realizar mis estudios en la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Yucatán por todas las facilidades dispuestas al beneficio de los estudiantes para que logren con éxito la conclusión de sus proyectos.

Principalmente agradezco a mi asesora de tesis la Dra. Norma Heredia Soberanis por el apoyo y la confianza depositada en mí. Quien dedicó tiempo y disposición para ayudarme a construir este proyecto de investigación.

También quiero agradecer a mis revisores al Dr. Pedro Canto Herrera y a la Dra. Edith Cisneros Chacón.

Agradezco a Gabriel, quien siempre escuchó y ayudó en lo que respecta a la aventura de la tesis.

Finalmente agradezco a mi familia y a Carlos, siempre han estado presentes en cada paso, tropiezo y logro en mi vida. Los amo con todo mi corazón.

Resumen

Ante los constantes problemas económicos y sociales que se afrontan en el país y en la región, el alto índice de la población laborando en la economía informal exigen el diseño e implementación de acciones que propicien las condiciones para su solución o mitigación. Es del punto anterior en el que la Institución justifica la necesidad de rendir cuentas mediante procesos formales de evaluación, de acreditación como una de las formas válidas y legítimas para identificar científicamente los cambios a realizar en un programa educativo.

En relación con lo anterior, Rubio (2007) señala que el número de programas evaluados y con nivel 1 por los CIEES aumentaron un 157 % entre los años 2001 al 2007 y Acosta (2014), confirma un aumento de 600% entre los años 2001 y 2014. Por lo que el creciente interés por evaluar y obtener la acreditación de un programa ha ido en aumento con el pasar de los años.

Partiendo del interés social e institucional por evaluar los programas educativos con fines de obtener su acreditación, se realiza la presente investigación, con el propósito de analizar los significados, las experiencias, factores e implicaciones que se desarrollaron en un proceso de evaluación interna con fines de reacreditación de una licenciatura del área socio-económica, perteneciente a una institución pública del estado de Yucatán. Por medio de un estudio de caso cualitativo, enfocado en los participantes del comité de evaluación.

Los principales hallazgos señalan coincidencias en los significados adquiridos por los participantes relacionados con la evaluación, aunque el cargo y el rol que ellos representan tanto en la institución como en la evaluación sean de alto y medio mando.

Palabras clave: Programa, acreditación, evaluación interna, organismo acreditador, educación superior, calidad y proceso educativo.

Tabla de contenido

Resumen/ iv

Tabla de contenido/ v

Índice de tablas/ vii

Índice de figuras/ viii

Capítulo I Introducción/ 1

Establecimiento del problema/ 1

Propósito del estudio/ 3

Preguntas de investigación/ 3

Definiciones/ 4

Delimitaciones/ 5

Justificación/ 5

Capítulo II Marco teórico/ 7

La evaluación/ 7

Evaluación Institucional/ 10

La evaluación con fines de acreditación de programas/ 11

Investigación en la evaluación de los programas educativos/ 20

Objetivos/ 20

Análisis de las Metodologías/ 21

Principales resultados/ 22

Interrogantes/ 25

Investigación en evaluación de programas educativos del área socioeconómica/ 26

Tendencias curriculares en programas educativos socioeconómicos/ 27

Capítulo III. Metodología/ 31

Paradigma de investigación/ 31

Diseño de la investigación/ 32

El papel del investigador/ 34

Descripción del escenario y contexto en el que se llevará a cabo la investigación/ 35

Procedimientos de recolección de datos/ 40

Procedimientos de análisis de datos/	41
Aspectos éticos/	43
Capítulo IV. Resultados/	44
Contexto/	44
Análisis de los datos obtenidos en la investigación/	51
Roles de los autoevaluadores/	51
Significados y significancia de la experiencia de la evaluación/	55
Factores en la evaluación de programas/	61
Manifestación de las implicaciones/	63
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones/	66
Conclusiones/	66
Recomendaciones/	67
Referencias/	69
Anexo 1 Guía de entrevista/	73
Anexo 2 Guía grupo de enfoque/	74
Anexo 3 Consentimiento de participación/	75

Índice de tablas

- Tabla 1. Requerimientos de re acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE)/ 13
- Tabla 2. Organismos evaluadores (Gago Huguet, 2002, pp. 78-81)/ 14
- Tabla 3. Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES/ 17
- Tabla 4. ¿Qué evalúan las Instituciones de Educación Superior (IES)?/ 19
- Tabla 5. Diseño emergente/ 33
- Tabla 6. Participantes de la investigación/ 38
- Tabla 7. Participantes de la investigación (2)/ 39
- Tabla 8. Actividades realizadas durante el proceso de reacreditación de la Licenciatura en Economía/ 49
- Tabla 9. Razones de significancia/ 56
- Tabla 10. Factores en la evaluación de programas/ 62
- Tabla 11. Manifestación de implicaciones/ 65

Índice de figuras

- Figura 1. Esquema inspirado en Gago (Apuntes acerca de la evaluación educativa. (1^a ed)
/ 9
- Figura 2. Posibles resultados después de una evaluación y acreditación del programa/ 25
- Figura 3. Proceso de evaluación y acreditación del programa socioeconómico/ 37
- Figura 4. Proceso general de análisis de datos cualitativos inspirado en la propuesta de Conde (2010)/ 42
- Figura 5. Proceso de Acreditación según CONACE/ 45
- Figura 6. Proceso de Acreditación de la Licenciatura en Economía/ 45
- Figura 7. Espacios de trabajo/ 50
- Figura 8. Organización de los participantes en el proceso de evaluación del programa educativo/ 53
- Figura 9. Significados en la evaluación de programas con fines de acreditación/ 59
- Figura 10. Manifestación de las implicaciones/ 64

Capítulo I

Introducción

El presente capítulo hace referencia a la problemática que propone el surgimiento de esta investigación. De igual manera se plantean el propósito, las preguntas de investigación, las definiciones que aportarán al lector un acercamiento para su comprensión y las delimitaciones que se deben tomar en cuenta.

Establecimiento del problema

Como señala el estudio de factibilidad de la Licenciatura (UADY, 2016), los constantes problemas económicos y sociales que afronta el país y la región; tales como los altos índices de pobreza extrema, reducidos índices de productividad empresarial, acceso restringido a la educación y salud, la seguridad social de una parte importante de la población nacional, un alto porcentaje de la población laborando en la economía informal, la migración de gente joven hacia otros lugares en busca de mejores oportunidades de vida, etc.; exigen el diseño e implementación de acciones que propicien las condiciones para su solución o mitigación.

Por lo tanto, la formación de capital humano con las competencias pertinentes para proponer las posibles soluciones a dichas problemáticas en el menor tiempo posible se hace necesario, teniendo como objetivo lograr niveles de bienestar socialmente aceptables. Para la formación se deben establecer programas educativos con injerencia social y que animen al no abandono de su capacitación debido a que es conocido que la deserción del nivel medio superior al superior es alarmante, ya que de 100 estudiantes de primaria, sólo 25 concluyen la licenciatura, afectando la calidad del sistema educativo, no solo a nivel estatal sino también a nivel nacional.

En ese sentido, la Universidad Autónoma de Yucatán tiene el compromiso y la responsabilidad de preparar a licenciados en economía que tengan los conocimientos teóricos y empíricos propios de la licenciatura, a la vez que se les complementa con valores humanos para contribuir a resolver las complicadas situaciones socioeconómicas que se presentan en el estado, en la región y en el país.

Así, el economista debe, una vez incorporado al mercado laboral, entender que el servicio a la sociedad será su mayor atributo; y que en ocasiones podrá ser capaz de trabajar de manera interdisciplinaria, ya sea en la iniciativa privada, en el sector público, , o para

continuar sus estudios de posgrado en cualquier otra institución educativa nacional o internacional.

En el ámbito educativo es importante procurar la mejora continua de los programas educativos por medio de las actualizaciones de éstos y sus planes de estudio; dicha actualización es definida por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en la documentación para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), como la sustitución total o parcial de las asignaturas o unidades de aprendizaje del plan y programas de estudios respectivos, con el propósito de ponerlos al día, agregando o sustituyendo los temas en correspondencia con los avances de la disciplina, siempre y cuando no se afecte la denominación del plan de estudios, los objetivos generales, el perfil del egresado o la modalidad educativa.

Rubio (2007) señala que el número de programas evaluados y con obtención del nivel 1 por los CIEES aumentaron un 157 % entre los años 2001 al 2007 y Acosta (2014), confirma un aumento de 600% entre los años 2001 y 2014. Con base en estos datos es posible concluir que la evaluación y la acreditación son una política aceptada entre las Instituciones de Educación Superior (IES), de modo que en la actualidad, alumnos que se encuentran cursando una licenciatura tienen la oportunidad de formarse en más escuelas evaluadas y de calidad, debido a que ya han sido consideradas como legítimas o favorables por el Sistema de Educación Superior (SES).

En conclusión, al ser un proceso de importancia para las IES, la evaluación y acreditación requieren de honradez, que puede ser descrita por Pérez (2000) como el énfasis en la información obtenida en el proceso, ya que debe ser clara y precisa, e igualmente las personas involucradas deben tener acceso a ésta; ya que una de las dificultades que se presentan en el proceso, es el recelo por parte de los evaluados en relación a la persona que realizará la evaluación, debido a que es necesaria la evidencia de su capacidad y experiencia, ya que de no ser así, es posible que la evaluación pierda efectividad y que posteriormente esto implique una dificultad para realizar un nuevo proceso de evaluación.

El programa educativo de Licenciatura en economía, dentro del campus en ciencias sociales, refuerza el trabajo interdisciplinario que se podrá dar, a la vez que se enfoca a la resolución de problemas socioeconómicos y ambientales que afronta la sociedad actual. Por

tanto, este programa de estudios es pertinente por la formación de capital humano que ampliamente se capacita para la mitigación de los problemas.

Es a partir de la necesidad de evaluar de la Licenciatura, en el que se involucran un representante o un grupo de personas, se propician cuestiones de interés como: ¿qué roles existen en el proceso de evaluación?, ¿qué sucede durante el proceso de evaluación con las personas seleccionadas para elaborarlo?, ¿qué implicaciones profesionales, laborales, éticas, entre otras, se tienen en el desarrollo de la evaluación?, ¿qué criterios son necesarios para el manejo y acceso a la información de la evaluación?, ¿qué y quiénes influyen en el proceso de evaluación del programa educativo? Y ¿cómo influyen en el mismo?.

Propósito del estudio

Analizar los significados, las experiencias, factores e implicaciones que se desarrollaron en un proceso de evaluación interna con fines de reacreditación de una licenciatura del área socio-económica, perteneciente a una institución pública del estado de Yucatán, con base en la experiencia de los participantes del comité de evaluación.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué significados de evaluación y de acreditación han sido construidos con base en las experiencias de los participantes, dependiendo del rol desempeñado en la autoevaluación con fines de reacreditación?
2. ¿Qué han significado las diversas situaciones vividas por los participantes durante la evaluación interna con fines de re acreditación de la Licenciatura?
3. ¿Cómo influyen los factores políticos, institucionales, organizacionales y personales en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?
4. ¿Cómo influyen en el desempeño los distintos roles en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?
5. ¿Cómo se manifiestan las implicaciones profesionales, laborales, éticas, entre otras en el desarrollo de la evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?

Definiciones

Programa. Organización de los estudios de pregrado, grado o posgrado, dentro de una institución de educación superior (RIACES, (2004).

Acreditación. Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos (RIACES, (2004).

Evaluación interna. También se denomina autoestudio. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador (RIACES, (2004).

Organismo acreditador. Entidad, pública o privada, externa a las instituciones de educación superior, dedicada a la acreditación de éstas y sus programas. Evalúa la calidad educativa y acredita (certifica) públicamente, entre otras posibilidades, programas e instituciones. Las agencias u organismos acreditadores son, a su vez, acreditadas cada cierto número de años por otra agencia, o por el Gobierno. Deben contemplar procedimientos de evaluación de sus propios mecanismos de evaluación, para su permanente perfeccionamiento y actualización (para garantizar el aseguramiento de la calidad de sus procesos). Se puede hablar, genéricamente, de agencias u organismos de evaluación y acreditación (RIACES, 2004)

Educación superior. Tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado y posgrado, en otros sistemas, denominados pregrado y posgrado). La educación superior se realiza en instituciones de educación superior (IES), término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad (RIACES, 2004)

Calidad. Es un término común en las actividades de evaluación. Ella depende de sus méritos y defectos. Cada actividad o fenómeno a evaluar debe cumplir con una serie de criterios determinados, los cuales al ser cumplidos constituyen el grado de calidad. La calidad se encuentra en la experiencia humana. La calidad existe en la manera que las personas y la sociedad la experimentan. (UADY, 2012).

Proceso educativo. Es el agente principal, el principio interno de actividad del alumno. Sin embargo, el maestro también será un agente cuyo dinamismo, ejemplo y positiva dirección son fundamentales. Éste proceso se encarga de promover la autonomía, la creatividad y la confianza en sí mismo; los aprendizajes son preparación profesional para la vida, porque promueven el aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser y a emprender. La evaluación es parte del proceso educativo y es holística y transparente. Basado en la ANUIES, (UADY, 2012) por medio del Modelo Educativo para la Formación Integral, declara que el proceso educativo se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la formación docente y recursos y materiales de aprendizaje.

Delimitaciones

Debido al tipo de la investigación cualitativa, no se tiene como finalidad generalizar los resultados que se obtengan en la institución estudiada. Sin embargo, es necesario mencionar que los resultados podrán ser utilizados como referencia en otros contextos con características similares a las de este caso. Esto en relación a lo que denomina (Stake R. E., 1995) como *petite generalization*.

Justificación

El analizar el proceso de evaluación de un programa universitario con fines de acreditación ofrece para la Licenciatura participante, un panorama general de las decisiones, acciones y relaciones desempeñadas en el proceso mismo, lo cual será herramienta para sugerir cambios en próximas evaluaciones a realizar.

Según Casas y Oliva (2011, p. 55) en la actualidad los diversos procesos económicos, políticos y sociales que se enfrentan a nivel mundial, han obligado a todos los involucrados con el quehacer educativo e instancias gubernamentales a evaluar la calidad de la educación y optar por sistemas de acreditación a los programas educativos mediante una evaluación especializada, como una alternativa para mejorar la calidad del recurso humano generado por las instituciones de educación superior en México y ante esta situación, los procesos de autoevaluación y reestructuración de los programas, surgen como elementos prioritarios para lograr acceder a la acreditación y mejoramiento continuo, que permitan estándares de calidad a nivel mundial en la generación de sus egresados.

Es así que un programa educativo generalmente responde a las necesidades existentes en el contexto social y laboral, lo que lleva a su creación y modificación

continua, por lo que se vuelve necesaria la continua reflexión en relación a los objetivos fijados por el mismo programa educativo. Es por ello que, como dice Stufflebeam (1987, pág. 17) la evaluación es la protección del interés público, por lo que debe ser dirigida por organismos independientes; en este caso organismos acreditadores aceptados por el COPAES; sin embargo, señala también que las evaluaciones más importantes de los servicios son realizadas por los propios profesionales que laboran en las instituciones.

Capítulo II

Marco teórico

En este apartado se contemplan los aspectos teóricos que sustentan el análisis de los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, en un principio se hace referencia a los programas educativos universitarios debido a que el proceso de evaluación estudiado pertenece a ese nivel académico. Finalmente se contemplan la evaluación institucional; la calidad, políticas y evaluación en la educación; la evaluación con fines de acreditación y las investigaciones realizadas sobre evaluación de programas educativos del área socioeconómica.

La evaluación

Desde la definición aportada por Cassaus (1997) sobre la calidad, determinada por el usuario al formular un juicio. Se le señala como un concepto relativo, relacionada con la calidad y estándar. Para formular un juicio de satisfacción o de insatisfacción, se necesita contar con alguna barra, criterio o estándar. Una buena, mala o regular calidad es la formulación de un juicio relativo a la cercanía o distancia del criterio que se ha establecido. Para poder hablar de calidad se necesita un estándar.

Por otra parte, según Pérez (2000) en la evaluación de programas, se debe ser consciente de las limitaciones y dificultades inherentes a la evaluación y se ha de reconocer una presencia continua en el proceso de su intervención en la institución, desde el momento en que se identifican las necesidades, se formulan los objetivos, se desarrolla el proceso de ejecución y se analizan los resultados alcanzados. Por ello, se podría afirmar que la evaluación de programas se configura como un componente intrínseco de los procesos sociales y educativos desde una consideración globalizada de los mismos. Por tanto, no se trata de algo puntual, sino de un proceso que nos permite obtener información necesaria que sea relevante, fiable, válida, adecuada y recogida a tiempo, con ello se podrán emitir juicios de valor tanto sobre el proceso como el producto, lo que conducirá a la toma de decisiones de mejora. En consecuencia, la evaluación no debe ser un fin en sí misma, sino que debe estar orientada al futuro.

Muñoz et al. (1998), señalan que la calidad educativa está integrada por

“...la dimensión filosófica, en relación a su relevancia para el grupo social al que está destinado; la dimensión pedagógica, en cuanto a la

cobertura de las metas propuestas en los planes y programas; la dimensión económica, caracterizada por el uso eficiente de los recursos; y la dimensión cultural, por la pertinencia de los contenidos y métodos hacia el aprendizaje de los individuos y social por la oportunidad de acceso, permanencia y culminación equitativa (pág. 22)''.

La institución determina como áreas de interés en la evaluación: las prácticas educativas, la inserción laboral que se puede obtener a consecuencia del ejercicio de las prácticas, el ajuste en el plan de estudios en beneficio a que los alumnos obtengan un medio de aprendizaje más actualizado y acorde a su contexto, y por último definir estrategias para la reintegración de los alumnos irregulares.

Desde otra perspectiva, Gago Huguet (2002, pág. 62) menciona que la calidad tiene que ver con aspectos, rasgos o atributos distintivos de algo o alguien, esto se refiere a aquellos elementos que son característicos e inherentes a la identidad de un ente. Por lo que señala, lo importante es saber cómo es la buena calidad de la educación superior, pues aquí el adjetivo constituye el interés por mejorar. Aunque esto obliga a pasar cerca de lugares donde cada quien tiene su versión, por lo general se acepta que algo es bueno cuando ese algo hace lo que se espera que haga, lo que implica asociar el concepto de buena calidad con las ideas de correspondencia y conformidad con los requerimientos establecidos.

Señalado por Buendía, Sampedro y Acosta (2013), como parte del interés político y modernización de la educación superior en México, existe la preocupación por la mejora y la calidad de las instituciones, la cual implica una rendición de cuentas por medio de la evaluación del programa. Es por esto que aseguran, la calidad implica responsabilidad, vista como la necesidad de demostrar las acciones realizadas en los diferentes sectores que pertenecen a una institución educativa, o en su caso, al programa a evaluar.

La UNAM (2007) plantea una taxonomía para la Planeación y Evaluación de su institución en donde indica que por medio de la evaluación y el uso de la información se tiene como fin principal el monitorear los resultados de un programa, en función de los objetivos del mismo. Por otra parte, como es señalado por Rubio (2007) la evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos, y han venido perfeccionándose continuamente. Por otro lado, las políticas públicas en estos ámbitos han avanzado de manera sostenida en los

últimos años y han mostrado su eficacia en el propósito de coadyuvar a la equidad de la educación superior.

Gago Huguet (2002, pp. 42-48) señala que en un contexto caracterizado por la diversidad de organismos y propósitos al evaluar la educación superior, es inevitable la proliferación de criterios y la diversidad de indicadores y estándares. Sin embargo, también es posible lograr coincidencias y adoptar categorías de análisis aglutinadoras de los aspectos esenciales, independientemente de los matices y de la variedad en las denominaciones. La noción de calidad que han adoptado los principales organismos de acreditación y certificación en México se articula en relación a cinco criterios generales (ver figura 1)

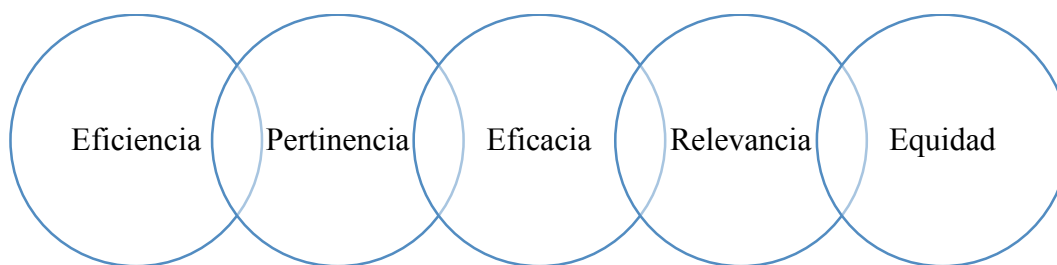


Figura 1. Esquema inspirado en Gago (Apuntes acerca de la evaluación educativa. (1ª ed)).

1. En primer lugar la eficacia representa el requerimiento mínimo de una institución o programa debido a que se deben cumplir los objetivos, propósitos y metas previamente establecidos.

2. La eficiencia, por su parte en conjunto con la eficacia pretende verificar la ejecución de los propósitos, metas y objetivos, pero en este caso observando o midiendo si la institución o programa da el mejor provecho a los recursos disponibles.

3. La pertinencia, dada la búsqueda de soluciones para la intrincada vida social, todas las comunidades humanas han generado alguna forma de educación, por lo que es reconocida como palanca de desarrollo, como factor de innovación, como ventaja estratégica para la producción y como medio insustituible para asegurar la identidad nacional.

4. La trascendencia o relevancia. Se refiere a que un programa trascendente es aquel que produce habilidades útiles para toda la vida; el que forma personas capaces de generar su propio aprendizaje; el que genera aptitud para extrapolar y transferir soluciones de un caso a otro.

5. La equidad. Se asume que un programa será equitativo en la medida que ofrezca opciones distintas para las distintas circunstancias de los usuarios. De esa manera el programa será más accesible a quienes tengan restricciones económicas, de tiempo, de horario, de lugar de residencia, etcétera.

Es así como se refleja la importancia de la claridad de los objetivos previamente plasmados, el medio por el que se pretende lograrlos y los resultados obtenidos bajo ese proceso. Con estos criterios establecidos por Gago Huguet (2002), se concretan los aspectos básicos a tomar en cuenta. Por otra parte se puede notar un carácter administrativo en el manejo de los puntos en la institución educativa, el cual lleva a concluir que parte de la teoría relacionada a la evaluación de programas surge del interés por mantener una organización que obtenga como resultado la calidad.

Según Rubio (2007), las instituciones acreditadoras y evaluadoras de programas académicos, surgen como una parte de las estrategias gubernamentales dirigidas al mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior. Es por ello que las instituciones corresponden a la necesidad de mejorar y determinar la calidad en su programa educativo por medio de las acreditaciones.

Evaluación Institucional

A través de la evaluación institucional es posible satisfacer las demandas establecidas ante los constantes problemas económicos y sociales que se afrontan en el país y la región, el alto índice de población que labora de manera informal y sin los estudios que fundamenten su desarrollo profesional. Lo cual exige el diseño e implementación de acciones que propicien su solución o mitigación.

En trabajos como el de Rodríguez (1991), se confronta las posiciones de la evaluación a seguir, entre la mejora de la calidad y la rendición de cuentas. Por lo cual se ha defendido la necesidad de la evaluación o que sin ella no se podría progresar.

Como menciona Bauer (1988, 1991), ante la realidad de que la calidad se encuentra en un sistema de masas, un modelo de evaluación institucional, plantea la elección entre dos clásicas representaciones:

- a) La igualdad de tratamiento a las instituciones en la financiación basada en sus necesidades, el aseguramiento de oportunidades para los alumnos y la equivalencia en la calidad de los programas.

- b) Se debe admitir la variabilidad de la calidad en las instituciones y programas, con el fin de propiciar la competitividad y la aplicación de financiamiento selectivo.

En la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM, señalan el enfoque de la evaluación institucional como:

“un proceso, que genera resultados a corto y mediano plazo, cuyo sentido es emitir juicios de valor, documentados e informados, con base en mediciones, análisis, diagnósticos y estudios, útiles para la toma de decisiones. Esta perspectiva resalta el carácter estratégico de la evaluación como un instrumento al servicio de la planeación y la formulación de decisiones institucionales”

Asimismo señalan que la institución universitaria, interactúa constantemente con el entorno social, económico y político que la contiene, así como con el conjunto de instituciones de educación, ciencia y cultura con las que comparte propósitos. Para ello acuden a enfoques cualitativos y cuantitativos, estudio de procesos y análisis de las dimensiones históricas y contextuales de los problemas.

Dentro del interés por la evaluación institucional se desarrolla un debate entre los modelos de evaluación, que se encuentran centrados en la confrontación de la evaluación interna vs evaluación externa y la evaluación basada en juicios de expertos vs la evaluación basada en indicadores de rendimiento, siempre desarrollándose con el fin de atender, entre otras cosas, la eficacia y la eficiencia por medio de los inputs, outputs y procesos.

La evaluación con fines de acreditación de programas

Porras (2002) hace mención de la perspectiva de la acreditación de New England Association of Schools and Colleges, quienes señalan que es un estado otorgado a una institución educativa o a un programa que se considera ha satisfecho o superado los criterios establecidos de calidad educativa. Asimismo, señala que la acreditación según CINDA (1993, p. 24): “se basa, normalmente, en la verificación de los resultados del autoanálisis o autoevaluación que realiza una institución. La verificación es hecha por un organismo acreditador externo, de acuerdo con normas establecidas y el cual es reconocido por las instituciones incorporadas al sistema, quienes aceptan acogerse a él”. En conclusión, la acreditación consiste en un proceso de certificación de la calidad de una institución o

programa educativo que se basa en la evaluación de requerimientos mínimos previamente establecidos y con esto se puede reconocer la calidad del mismo programa o institución.

La acreditación ha pasado por diversas etapas de transformación social que lo han llevado a ser reconocido y requerido por las instituciones como parte de una necesidad de búsqueda de calidad, en su caso la privatización de lo público, la desregulación de las actividades humanas, el desmantelamiento de sectores estatales y el interés por deslegitimar al Estado, fungen como el ente encargado de dar garantía de la calidad de la enseñanza y de la idoneidad profesional de los graduados (Camacho Monge, 2001). Según el autor, la problemática no radica en el dilema entre las universidades públicas y privadas, sino en la orientación mercadotécnica que tienen las de índole privado. Es por ello que es necesario buscar un mecanismo que determine que los programas mantengan unos niveles determinados de calidad, que faciliten la transparencia, permitan identificar las debilidades y problemas que son susceptibles de ser mejorados.

Gago Huguet (2002), señala que la acreditación puede ser vista como una propuesta simple que represente una serie de buenos propósitos para forjar un cambio positivo en la institución. En el caso, es difícil determinar una función del proceso, debido a que en vista de las diferentes opiniones de los autores, su practicidad, función u objetivo es demeritado por la institución misma o el organismo acreditador.

Es así que, como ejemplo de los procesos de acreditación se toma en cuenta la propuesta del Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE, 2011), quienes señalan como indicadores la documentación, recursos, procesos y resultados, los cuales comprenden una serie de lineamientos que se deben cumplir, relacionado a la re acreditación de una licenciatura perteneciente a las ciencias económicas. En la tabla 1 se pueden observar dichos requerimientos.

Tabla 1.

Requerimientos de re acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia

Económica (CONACE)

Lineamientos	Apartados	Características
Documentación	<ul style="list-style-type: none"> • Información de la institución • Evaluación diagnóstica de las CIEES, u otros organismos de evaluación similares • Información de los profesores, alumnos e investigación 	Pretende señalar la información básica de la institución, así como también, si existe un antecedente de evaluación en el programa que se pretende acreditar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Planta docente • Plan de estudios • Agregar los programas de los cursos, el método de evaluación a los estudiantes. • Alumnado • Infraestructura 	Se relaciona con el criterio de eficiencia señalado por Gago Huguet (2002), debido a que pretende señalar la utilidad que se le da a los recursos disponibles en la institución.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza aprendizaje • Evaluación de profesores • Tutorías • Programa de desarrollo institucional de la dependencia 	Pretende señalar cómo se realizan cada una de las categorías señaladas.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso, egresos y titulación (2010-2014) • Características del primer empleo de los egresados • Vinculación de los alumnos • Proyectos de investigación terminados o en desarrollo de los últimos 5 años. • Vinculación de los profesores con el sector público • Vinculación de los profesores con el sector privado • Vinculación de los profesores con el sector social 	En el caso de la eficacia del programa, se puede observar en los resultados de la institución debido a que en el apartado se ven reflejados los propósitos, fines y objetivos planteados previos a la intención de certificación.

En el país existen organismos que tienen como fin la determinación de la calidad con distintos enfoques, un ejemplo de un organismo evaluador con el fin de señalar la calidad educativa, son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que se encuentra a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y fue creado por acuerdo del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES); su propósito principal es evaluar la calidad de los programas educativos, en especial del nivel superior. La tabla 2, sobre los organismos evaluadores (Gago Huguet, 2002, pp. 78-81) manifiesta cuáles son las funciones de cada uno de éstos y lo que cada uno se enfoca a evaluar. Es muy interesante que existan organismos que evalúen diferentes factores que a su vez podrían ser de ayuda al momento de solicitar una acreditación por un organismo aceptado por el COPAES.

Tabla 2.

Organismos evaluadores (Gago Huguet, 2002, pp. 78-81)

Organismo evaluador	Descripción
Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA)	Participan representantes de SEP, ANUIES y algunos rectores.
Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	A cargo del CONACYT, evalúa a las personas que realizan investigación y desarrollan tecnologías en universidades, institutos nacionales, centros de producción, etcétera.
Padrón de programas de posgrado de excelencia para ciencia y tecnología (PNPC)	También a cargo del CONACYT, evalúa programas de especialidad, maestría y doctorado. Opera con grupos de investigadores distinguidos que establecen paradigmas, criterios y estándares en cada caso.
Programa de estímulos al desempeño docente	A cargo de cada institución, el común denominador es identificar los distintos niveles de calidad en el desempeño de los profesores.
Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES)	A cargo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Evalúa propuestas que hacen las IES para obtener financiamientos extraordinarios y adicionales al subsidio básico. En dichas evaluaciones prevalecen los criterios de pertinencia y eficiencia, ya que se intenta, sobre todo, solucionar rezagos en la infraestructura tecnológica (equipos, métodos, sistemas administrativos, estrategias didácticas) así como la deficiente vinculación con los sectores sociales y económicos.

Tabla 2.

Organismos evaluadores (Gago Huguet, 2002, pp. 78-81) Continúa.

Organismo evaluador	Descripción
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	El programa está a cargo de la ANUIES, su propósito principal es evaluar la calidad de los programas profesionales en el nivel de licenciatura.
Evaluación Nacional de los Estudiantes	A cargo de CENEVAL, evalúa la medida en que logran los objetivos de aprendizaje los alumnos a través de pruebas estandarizadas y a diferentes niveles educativos.

Buendía, Sampedro y Acosta (2013, p. 58) señalan que como resultado de un proceso de negociación entre instancias del Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de la Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el año de 1990 se inició un proceso de evaluación de la educación superior por medio de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONEVA), que es un organismo creado para desarrollar enfoques y criterios de evaluación. Con el fin de formular una estrategia nacional para la operación del Sistema Nacional de Evaluación, se determina la creación de tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones, la evaluación del sistema y de los subsistemas a cargo de especialistas e instancias y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante un mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica. Que más adelante, en el año 2002, da camino a la acreditación de programas.

Como menciona Rubio (2007, pp. 36-37), los primeros ejercicios en materia de evaluación de la educación superior en México, se realizaron en la década de 1970 y fueron impulsados por diversas políticas y programas del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como por iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Sin embargo, hasta la formulación e implementación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal, se establece un Sistema Nacional de Evaluación y la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior; instancia que fue creada por la Coordinación Nacional para la Planeación de la

Educación Superior (CONPES) con el nombre de Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).

Seguido a esto la CONAEVA, en el momento de su creación propone diversas líneas de acción que dieron lugar a la existencia del COPAES, que es una plataforma sobre las que se construye un sistema para juzgar la calidad de la educación superior mexicana; un sistema que se debe fomentar el uso de procedimientos y objetivos que se apuntalan con evidencias; un sistema que promueve la eliminación del paternalismo y la autocomplacencia propiciando que se establezcan criterios y normas de desempeño rigurosos y se realicen procesos de evaluación.

Es así que al año 2016, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) es la única instancia autorizada por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos del tipo superior que se impartan en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta). Y con ello desde su creación se han aceptado 28 organismos acreditadores (ver tabla 3). Entre ellos el CONACE que tiene relación directa con el objeto de estudio.

Tabla 3.

Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES

Organismo acreditador	Siglas
Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.	ACCECISO
Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C	ANPADEH
Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.	ANPROMAR
Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C.	CACEB
Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines, A.C.	CACECA
Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.	CACEI
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C.	CAESA
Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C.	CAPEF
Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.	CEPPE
Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.	CNEIP
Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C.	COAPEHUM
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.	COMACAF
Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C.	COMACE
Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C.	COMACEO
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C.	COMAEF
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C.	COMAEM
Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.	COMAPROD
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.	COMEAA
Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C.	CONAC
Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.	CONACE
Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C.	CONAECQ
Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C.	CONAED
Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.	CONAEDO
Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.	CONAET
Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C.	CONAIC
Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.	CONCAPREN
Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.	CONEVET
Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.	CONFEDE

Gago Huguet (2002) afirma que cada país tiene un sistema educativo que, a su vez, tiene uno o varios modelos de educación superior. Por su parte, cada sistema universitario o de educación técnica superior cuenta con instituciones (universidades, grandes escuelas, institutos, centros escolares) las que, también a su vez, están organizadas como un sistema en el que los componentes, los procesos y los productos mantienen una relación armónica de interdependencia. Por supuesto, estos elementos del sistema tienen que vincularse o asociarse a su contexto. En un instituto o en una universidad, los componentes, procesos, resultados y contexto tienen que diferenciarse según cada función sustantiva (docencia, investigación, extensión) y cada función adjetiva (administración, gobierno). Además, los componentes, procesos y resultados de cada función han de ser considerados y comparados desde la perspectiva de diferentes indicadores, que son inherentes a los distintos ejes o categorías de análisis de la calidad (eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y trascendencia).

En cuanto a los objetos y sujetos que se evalúan en una IES, el repertorio de componentes (inputs) de procesos y resultados (outputs) será diferente según los propósitos y el grado de precisión que se desee tener, pero hay algunos que son primordiales e, incluso, inevitables. En la tabla 4 se identifican los aspectos generales que pretenden evaluar las IES, según Gago Huguet (2002).

Tabla 4.

¿Qué evalúan las Instituciones de Educación Superior (IES)?

<i>¿Qué se evalúa en las IES?</i>	
Componentes o insumos	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores e investigadores. • Estudiantes. • Curricula y syllabus (planes y programas de cursos). • Infraestructura física y tecnológica (incluye bibliotecas e infotecas). • Patrimonio y recursos económicos disponibles. • Dirigentes, autoridades y administradores. • Cuerpo de leyes, normas y reglamentos.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza–aprendizaje. • Investigación y desarrollo de tecnologías. • Contratación, promoción y permanencia del personal académico y administrativo. • Designación de autoridades y funcionamiento de cuerpos colegiados. • Admisión, permanencia, promoción y certificación de estudiantes. • Adquisición, uso, operación y mantenimiento de las instalaciones físicas y la infraestructura tecnológica. • Planeación del desarrollo institucional (incluye las prácticas de evaluación). • Administración y ejercicio de los recursos económicos. • Consecución de recursos económicos y bienes patrimoniales. • Legislación y adopción de prácticas de gobierno institucional.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Clima institucional e imagen en la sociedad. • Cobertura en la atención de la demanda. • Aprendizaje alcanzado por los estudiantes. • Profesionales titulados (graduados). • Patentes registradas. • Obra publicada (libros, artículos, tesis, producción artística). • Servicios proporcionados (asesoría técnica, asistencia social, etcétera).

En comparación a la Tabla 1. Requerimientos de re acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE), se puede percibir que hay una mutua correspondencia entre lo que se solicita a las IES en general por organismos acreditadores aceptados por COPAES y el CONACE, que es igualmente reconocido por el Consejo. En conclusión, los organismos acreditadores tienen el fin de verificar la correspondencia de los objetivos, procesos y resultados del programa educativo, por medio de evidencias que demuestren cada uno de ellos, en los cuales se requerirá la participación de los directamente involucrados.

Investigación en la evaluación de los programas educativos

Se pretende hacer un análisis de artículos publicados en México, Latino América y Europa enfocados a resultados obtenidos sobre la evaluación y acreditación de programas educativos del nivel superior.

Objetivos

En México se han realizado investigaciones con el fin de valorar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad por medio de evaluaciones y acreditaciones realizadas por organismos como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por organismos reconocidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES). Por lo que se puede concluir que el estudio de estas cuestiones pretenden determinar si existe una mejora en la calidad, o en su caso, una equivalencia hasta antes de iniciar dichos procesos.

Buendía, Sampedro y Acosta (2013), realizan un análisis de 6 investigaciones llevadas a cabo en el país, en donde señalan que parte de los objetivos establecidos por los CIEES es coadyuvar el mejoramiento de la calidad de la educación superior, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas y de la evaluación externa interinstitucional de programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las IES y gubernamentales. Las investigaciones analizadas tienen el objetivo de conocer el interés por parte de los alumnos hacia los procesos de acreditación y cómo éstos determinan su decisión por estudiar en dichos programas evaluados. Es así que se puede ver la importancia de entender las perspectivas de todos los participantes en dichos procesos, así como también los beneficios que obtienen los involucrados.

En países de América Latina han sido realizadas diversas investigaciones al respecto, por ejemplo: en Costa Rica se realizó una investigación a cargo de Guido (2005), en ella se pretende dar respuesta la importancia del surgimiento de la acreditación en IES en el país de desarrollo, de igual manera, la vinculación con las nuevas tendencias con el estilo de desarrollo nacional y su función en la configuración del sistema de la educación superior en Costa Rica. Se puede ver en contraste con las investigaciones realizadas en México, que comprenden un análisis guiado hacia los resultados y la difusión de éstos hacia los involucrados, en Costa Rica existe un interés primario por reconocer la importancia de la acreditación y evaluación por la mejora en la calidad educativa con las determinaciones del sistema político.

En España, Etxague et al. (2009), desarrollan su investigación desde la perspectiva del profesorado con el fin de aportar información relevante que pueda ayudar en la mejora de los modelos para la evaluación y certificación de la calidad. En su postura toman en cuenta la implantación de normas de calidad ISO y FQM en centros universitarios que van guiados a la mejora de procesos desarrollados por las instituciones y que pueden fungir como apoyo en la acreditación de la calidad y no de la calidad de la educación. Es interesante el desarrollo de la investigación, puesto que determina que este tipo de acreditaciones permiten a las instituciones mejorar y apoyar el desarrollo de la calidad educativa.

Análisis de las Metodologías

Buendía, Sampedro y Acosta (2013), señalan que la Comisión Europea y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) financian un proyecto de investigación macro, en donde participan Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Bélgica, España, Italia y Portugal; con el interés específico de analizar la eficiencia y pertinencia de las políticas públicas basadas en la evaluación y acreditación como procesos orientados a la mejora de la calidad. Por lo que se realizó un análisis comparativo de los sistemas nacionales, así como de las IES para generar conocimiento que promueva la valoración de la calidad de la educación superior en América Latina y Europa, además de contribuir al diseño de políticas públicas.

Es importante mencionar que en México, de manera específica, las 6 investigaciones han sido realizadas en Sinaloa, Jalisco, Distrito Federal, Estado de México

y Veracruz. La primera fase comprende la realización de un estudio exploratorio del impacto y percepción de los distintos actores sobre la calidad de los diversos servicios ofrecidos en las universidades. Complementariamente, en la segunda fase se realizaron estudios de caso con el fin de establecer posibles metodologías que pudieran mejorar la valorización hacia la mejora de la calidad. Seguido a estas fases se hace un énfasis exploratorio en la calidad educativa por medio de la evaluación y certificación de los programas educativos como parte relevante de las instituciones.

En Venezuela se realizó un estudio de caso por Casas y Oliva (2011) en donde señalan que gracias al Programa Educativo de Comercio Internacional del CESUES, en donde consideran las apreciaciones y analizan la información existente de manera objetiva y comparativa de los hechos históricos entre las situaciones previas a la acreditación y después de ésta. Se utilizaron indicadores que mostraran tendencias, tasas de crecimiento o variaciones absolutas entre los periodos previos y posteriores al proceso de acreditación; por lo que es una investigación tipo *ex post facto*, ya que observa los cambios de variables después de darse una acreditación de un programa educativo, otorgando un énfasis a la información aportada por los docentes y alumnos para la comprensión de la productividad.

En conclusión, se pueden percibir diferentes metodologías para recaudar y analizar la información sobre los procesos de evaluación y acreditación como parte de un impacto en la calidad del programa educativo. Asimismo la variación entre una investigación exploratoria, descriptiva, con énfasis en la comprensión del contexto por medio de un estudio de casos y finalmente otra que comprende un macro proyecto con diferentes metodologías y contextos que enriquecen las conclusiones y aportes hacia la teoría e intención de cambio sobre los procesos y políticas ya existentes.

Principales resultados

Como parte de las investigaciones realizadas en México y en otros países se han obtenido resultados que determinen la evaluación y acreditación de programas educativos del nivel superior como un factor positivo o en su caso un factor que no determine un cambio en la calidad o en su caso sea un factor negativo.

Como podemos ver, en la investigación de Buendía, Sampredo y Acosta (2013) se señalan distintas posturas, obtenidas gracias a los estudios realizados en las diferentes IES del País. Fueron elegidas según las regiones determinadas por la ANUIES: noroeste, centro

occidente, metropolitano, centro-sur y sur-sureste, dejando de lado la zona noreste, lo cual aportó un enriquecimiento en las conclusiones finales.

En el se tratan temas como: la determinación de la falta de difusión de los procesos de evaluación y acreditación de programas hacia los alumnos que pretenden ingresar, minimizando el posible impacto que podrían tener en ellos. Renovación y actualización de los planes y programas de licenciatura, implementación de estrategias para promover movilidad estudiantil, seguimiento de egresados, es decir, la vinculación, innovación y transferencia de conocimientos (Krücken, 2013, citado en Buendía, Sampedro y Acosta, 2013), así como también la incorporación de nuevas tecnologías e infraestructura que favorezcan el aprendizaje, la formación de grupos de investigación y de redes de intercambio y colaboración intra e interinstitucionales.

Las mismas investigaciones han permitido ver efectos no deseados o no previstos en los procesos de evaluación y acreditación institucional, en relación con la racionalidad política que convive con la vida institucional, no permitiendo la que caracteriza a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, en buena parte determinadas por sus contextos locales y regionales y/o sus objetivos económicos, que muestran realidades contrastantes entre el norte y el centro más desarrollados, y el sur, que se ha caracterizado por acumular los mayores rezagos (Ibarra y Buendía, 2009).

Por otra parte Acosta (2014) señala que parte de las percepciones obtenidas por medio de entrevistas, se pueden dividir en dos grupos: funcionarios y encargados de la evaluación; quienes consideran que se han obtenido efectos positivos tanto en el mejoramiento de las condiciones y su prestigio social; y por otro lado, la opinión de los profesores y estudiantes que muestran una postura crítica, ya que encuentran una escasa o nula asociación entre la evaluación y mejoramiento de la calidad educativa, así como también en la claridad de la intención de los procesos hacia los recursos o hacia la calidad que se pueda obtener y que podría restar legitimidad a los programas.

Casas y Oliva (2011) determinan a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo que después de un proceso de evaluación y acreditación, existe un aumento en la productividad de los profesores en su formación académica, así como en su productividad en el área de investigación, con incursión en revisas arbitradas y participación en conferencias tanto a nivel nacional como internacional. En relación a los estudiantes, se

observa que los indicadores de deserción escolar disminuyen y su valor está por debajo de las recomendaciones de los organismos acreditadores. De igual manera los índices de reprobación disminuyen, incrementándose la calificación promedio por generación. Las acreditaciones establecen estándares, los cuales al cumplirse elevan la calidad de educativa que se le brindan a los futuros profesionistas de Venezuela, ya que de alguna manera permiten el análisis de la situación actual y su redefinición para adoptar medidas de mejora continua que permitan la permanencia y la aceptación social de la institución en cuestión.

Tünnerman (2008) señala que no cabe duda que la acreditación de la calidad de la educación superior, realizada y respaldada a escala centroamericana, resulta más confiable y respetable para la comunidad internacional dedicada a la acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior y coincide con la visión de una Centro-américa con identidad de región, que es cada vez más difundida hoy día en el mundo en lugar de la vieja visión de un aglomerado geográfico de pequeños países, con los que hay que tratar siempre por separado. Ya que la acreditación realizada en la región implica un proceso de construcción de consensos sobre criterios, indicadores y estándares de calidad que contribuyen a un mejoramiento y desarrollo de la educación superior en el país de estudio y en América Central. Por lo que hace necesario realizar una integración en la educación superior en los países que comprenden Centroamérica. Fungiendo como una estrategia para diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea el actual proceso de globalización en el campo de la educación superior.

En conclusión, se puede entender que existen resultados positivos, negativos o en su caso, ningún efecto percibido en el programa educativo que ha pasado a través de un proceso de evaluación y acreditación de la calidad. La figura. 3 muestra estos factores que dan un panorama general de lo que están enfrentando algunas instituciones y programas del país, de Latinoamérica y de Europa, en torno al impacto de la evaluación y de la acreditación.

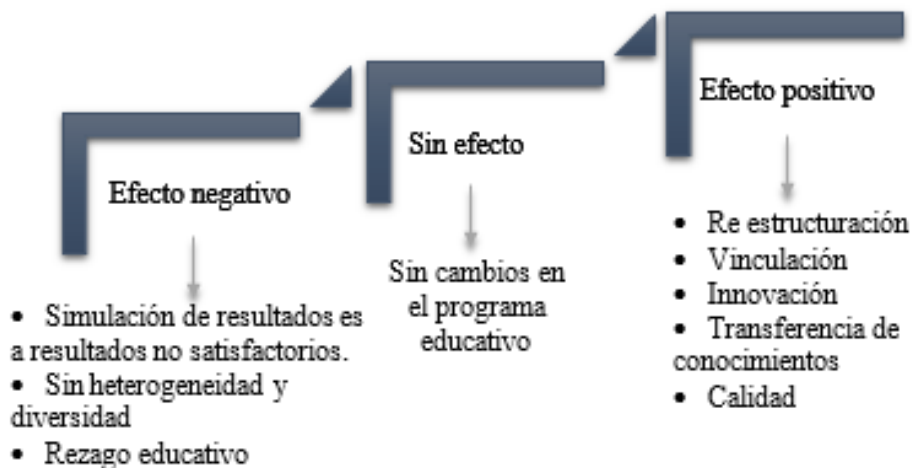


Figura 2. Posibles resultados después de una evaluación y acreditación del programa.

Interrogantes

Al finalizar las investigaciones, la amplitud de la temática y de los panoramas o realidades posibles por analizar, implica el surgimiento de nuevas cuestiones que quedan sin respuesta y que se pretenden investigar poco a poco; en el caso de Acosta (2014) finaliza cuestionando en relación a los organismos evaluadores, *existe la posibilidad de evaluar a partir de indicadores, qué se evalúa, por qué y para qué se evalúa, qué efecto tienen los recursos en el desarrollo de la evaluación con un fin de acreditación*. Asimismo a quién se le atribuye el mejoramiento permanente y sistemático de aspectos sustantivos como el de las experiencias de los profesores, de los estudiantes, del aprendizaje y del desempeño escolar. Por lo que Ibarra (2003) recomienda que si deseamos comprender las políticas más allá de su hechura, para traducirlas en acciones concretas que den forma y sentido a prácticas locales, será necesario el análisis detallado de las realidades de cada una de las universidades públicas del país.

Por último Etxague et al. (2009) señala que se requiere de especial atención a las variables que no han sido mejoradas. Si el objetivo de la implantación de los planes de calidad es mejorar aspectos educativos, estimamos conveniente hacer una reflexión encaminada a explorar *cómo se puede lograr la mejora sistemática de las variables que no han sufrido cambios significativos*. Más aún cuando algunas de éstas resultan fundamentales en el sistema educativo, como por ejemplo: los resultados académicos, educativos o la mejora de la formación humana del alumnado.

Investigación en evaluación de programas educativos del área socioeconómica

En el marco internacional se han realizado diversas investigaciones con el fin de abordar experiencias que contribuyan a la calidad de los programas educativos del área socioeconómica, desde la perspectivas de los docentes y de los alumnos; ya que como se ha señalado, son los principales actores y receptores de la calidad del programa. Por su parte Caballero (2012) asevera que el sistema docente y su práctica educativa será quien elabore las herramientas para la innovación educativa y que comprueben la calidad del programa en Economía; por lo que se realiza una evaluación del personal docente enfocada en los términos principales antes mencionados.

Cabe señalar que existen diferentes concepciones para la calidad en la educación superior. Harvey y Green (1993) señalan que las concepciones se pueden organizar en cinco enfoques: calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformación.

Por otra parte, Porto (2006) mediante el análisis e interpretación de percepciones de los estudiantes y Directores de Departamentos de la Universidad participante se presenta el entendimiento y desarrollo de una evaluación. La investigación realizada tiene un enfoque interpretativo-etnográfico, con el propósito de identificar algunas claves culturales presentes en la evaluación y en la calidad del programa.

Los resultados obtenidos en la investigación anterior fueron divididos en tres segmentos: ¿Cuáles son las percepciones de alumnos y Directores de Departamento sobre el proceso de evaluación?, diferencias / homogeneidad entre áreas de conocimiento y Perfil de la evaluación de estudiantes en la U.S.C.

Enfocando al punto de interés, en la primera cuestión, ¿Cuáles son las percepciones de alumnos y Directores de Departamento sobre el proceso de evaluación?, se realizó una subdivisión: 1. ¿Qué se entiende por evaluación de estudiantes? Conceptualización de la evaluación; 2. ¿Qué se evalúa? Objetos de la evaluación; 3. ¿Cómo se evalúa? Referentes, instrumentos de recogida de información y formas de realizar la evaluación de estudiantes; 4. ¿Cuándo se evalúa?; 5. ¿Para qué se evalúa? Funciones de la evaluación; 6. ¿Quién y para quién se realiza la evaluación?

La conceptualización de la evaluación para los estudiantes y directivos se retoma como un aspecto general, amplio y más complejo que atribuir una calificación a lo

realizado. Por lo que su concepción es más pedagógica y prioriza las finalidades acreditativas.

Y la evaluación realizada en el programa definida como evaluación democrática, lo cual implica que esté al servicio de los usuarios y que se dé en un proceso de negociación inicial sobre qué se va a evaluar y con qué propósitos o intereses, negociación sobre el cómo evaluar eso que se ha decidido y negociación sobre los juicios finales a los que se han llegado; juicios o resultados que, por tanto, serán conocidos por todos los implicados, interesados o afectados por la evaluación.

Tendencias curriculares en programas educativos socioeconómicos

La ciencia económica ha evolucionado en los últimos 400 años pasando de la corriente clásica a la corriente neoclásica, dando espacio a sistemas económicos de mercado, planificado y mixto que se sustentan en teorías como la planificación económica centralizada, el keynesianismo y el monetarismo.

Uno de los puntos importantes que hace a la economía una ciencia social, es su amplio repertorio instrumental, desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa, como lo marca Castañeda (2014). La economía se presenta en la actualidad, como un sistema de disciplinas relativamente autónomas, aunque con una identidad, fundamentos o elementos básicos como son la teoría económica sustentada en la microeconomía y macroeconomía, la historia del pensamiento económico y los métodos cuantitativos.

En general, las principales ideas y teorías reafirman a la economía como un sistema de conocimientos que trata de explicar la realidad pero que también se orienta de manera muy clara a la aplicación, una línea a la que se ha dado más fuerza debido a una serie de avances instrumentales tales como: los modelos microeconómicos y macroeconómicos concebidos como el desarrollo del modelo de mercado, modelos de producción y estudios del comportamiento del consumidor, política económica, el desarrollo del sistema de contabilidad nacional, la econometría, más recientemente la tecnología informática aplicada al análisis de datos y el desarrollo de modelos de previsión y de toma de decisiones entre otros.

Por otro lado, también se ha producido un claro proceso de especialización interna que obliga a referirse a un "sistema de ciencias económicas", que comprende un variado conjunto de disciplinas (economía internacional, economía pública, desarrollo económico,

econometría, economía de la empresa, etc.) más que a una ciencia económica única, aunque ésta puede seguir siendo considerada, al menos formalmente, como resultado de la integración de aquellas.

A la serie de ramas que se han enumerado deben sumarse otras cuyo objeto de identidad se sitúa en un terreno intermedio entre la economía y otras ciencias. Tales son los casos, por ejemplo, de la estadística económica o de la sociología económica. Tampoco deben quedar fuera todas aquellas disciplinas cuyo punto de referencia es la empresa, su organización, el control y la promoción de sus actividades, que tienden a agruparse bajo la denominación genérica de ciencias económicas empresariales.

Lo que en todo caso parece indiscutible es que los estudios de carácter teórico, llámense teoría económica o análisis económico, constituyen y deben constituir el "eje" del sistema.

En último término es allí donde surgen las leyes, las teorías y los modelos teóricos que acaban constituyéndose en lo que Joan Robinson calificó como "box of tools", es decir la caja de herramientas con las que cuenta el economista para comprender los hechos y fenómenos económicos y para diseñar las políticas económicas más adecuadas para tratar de encausarlos y resolverlos.

Asimismo, se extiende el desarrollo y uso de tres herramientas de análisis, a saber: la teoría de juegos, que estudia la forma en que los individuos racionales resuelven situaciones conflictivas; la economía de la información, que estudia el comportamiento de los agentes cuando se enfrentan al problema de la adquisición de información y la economía de la incertidumbre referida a la forma que toma la hipótesis de racionalidad cuando los agentes se enfrentan a la incertidumbre y el riesgo.

Cabe resaltar la importante e indiscutible relación que tiene la ciencia económica con otras ciencias, lo que demuestra su valor como una ciencia multi e interdisciplinaria, a saber entre las ciencias con las que mantiene estrecha relación son: Matemáticas, sociología, historia, política, psicología, administración, derecho, geografía, salud y biología.

En fechas más recientes, las diversas crisis económicas han vuelto a agitar el acervo económico convencional demandando respuestas operativas, es decir aplicables a los nuevos problemas que se han venido planteando.

Entre los nuevos desarrollos teóricos podemos señalar como ejemplo la teoría de la complejidad económica, la neuroeconomía, la economía de la innovación, la economía física y especialmente el llamado nuevo institucionalismo económico que ofrece una alternativa metodológica a las teorías tradicionales pues considera que el mercado siempre se combina con instituciones y reglas.

Lo que debemos resaltar de estos estudios que se derivan de la ciencia económica, es su amplio repertorio instrumental, desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Por lo que debemos fortalecer y profundizar en la corriente dominante sin dejar de lado las otras corrientes que nos pueden servir de complemento para contrastar el rumbo que lleva la dominante. Estas especializaciones o enfoques de la ciencia económica, definitivamente traen consigo dos características importantes. Una que es el reflejo del amplio repertorio de posibilidades de estudio en donde puede penetrar la ciencia económica para su aplicación. El otro es la rápida adaptación para hacerle frente a las situaciones que se presentan en este mundo tan complejo y a su vez convulso. Esto le da fuerza a la ciencia económica e incrementa su vigencia como ciencia social destinada a influir en la sociedad para lograr cambios positivos.

En el plano internacional existe una marcada diferencia entre las universidades norteamericanas y las de Latinoamérica, donde las primeras tienen fuerte componente matemático y las segundas se enfocan en un marco socioeconómico.

Coincidente con lo anterior los planes de estudio en economía de algunas de las facultades más reconocidas de México se construyeron esencialmente alrededor de las teorías y herramientas neoclásicas, con la clara excepción de los planes de la UNAM en donde un número reducido de cursos de corte neoclásico se combinan con cursos heterodoxos (pensamiento marxista y en ocasiones poskeynesiano), y los mapas curriculares de sus programas indican que los enfoques de vanguardia de la corriente dominante son parte de la formación básica de los estudiantes.

A nivel regional las tres universidades públicas que ofrecen la licenciatura en economía, son UQROO, la UNACAM y la UADY, muestran una congruencia y similitud de los planes de estudios; destaca el caso de la Universidad de Quintana Roo, la cual ofrece el PE en Economía y Finanzas.

A nivel local la única institución que ofrece economía es la de la UADY.

Las áreas de conocimiento retomadas de los programas de estudio similares son: la Teoría Económica, Métodos Cuantitativos, Historia Económica y Metodología de la Investigación.

Siendo así que la gran mayoría de las asignaturas optativas de esta área curricular, permiten al egresado tener un perfil de especialización específico en: Ciencias Sociales y Humanidades, la cual proporcionan la capacidad para relacionar los diversos factores sociales, humanos, ambientales y económicos en el proceso de toma de decisiones.

Capítulo III.

Metodología

En el capítulo se describe la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación, asimismo las técnicas desarrolladas y los grupos de interés para la investigación.

Paradigma de investigación

El paradigma cualitativo señalado por Grinnell (1997); Todd, Nerlich y Mckeown (2004) como naturalista, fenomenológico e interpretativo; ofrece al investigador la oportunidad de incluir concepciones, visiones y técnicas para realizar preguntas generales o abiertas. Es así que la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación entre el sujeto y el objeto. Como menciona Gurdián-Fernández (2007), la integración dialéctica es el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa.

Por otra parte, según Guba y Lincoln (1985) el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

1. La naturaleza de la realidad: a través de la múltiple realidad, holística y construida por los diferentes sujetos implicados. En el caso de la presente investigación, la realidad es construida por todo sujeto que se encuentre inmerso en el proceso de evaluación de la Licenciatura (profesores, directivos, alumnos, personal de servicio, entre otros)
2. La relación entre el investigador u observador con lo conocido, se define como estrecha, por lo que al conducir el presente estudio se procuró un seguimiento durante el proceso mismo con los sujetos involucrados.
3. La posibilidad de generalización, se enfocó en el caso de investigación. El carácter inductivo en la investigación interpretativa comparte el interés por describir y comprender la realidad plural definida por los sujetos participantes por medio del ambiente en el que se desenvuelven.
4. La posibilidad de nexos causales, ya que el fenómeno estudiado se encuentra en una situación que puede ser influenciada hacia la realidad que puede ser desarrollada.

5. El papel de los valores en la investigación, por medio de la influencia del investigador en la observación y comprensión del caso, asimismo de los valores que convergen en el contexto en que se desarrolló.

Diseño de la investigación

Dado el carácter de la investigación, se empleó un diseño de estudio de caso, con el cual, según Stake (1998) se pretende abarcar la complejidad de un fenómeno particular y singular para llegar a comprender su complejidad a través de la comprensión del entorno. Por su parte Simons (2011), señala que el estudio de caso es singular, particular y exclusivo; Lou Smith (1978) lo llama como un sistema delimitado y MacDonald y Walker (1975) mencionan que es un caso en acción. Dado que el caso puede ser acerca de un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; en esta investigación, el caso es la evaluación interna realizada para el proceso de re acreditación de la Licenciatura.

Bajo la clasificación de Stake (1995) en relación a estudios de caso, distingue tres tipos: intrínseco, instrumental y colectivo; con base en dicha clasificación se definió que la presente investigación es un estudio de caso intrínseco, debido al interés que existe en la investigadora por comprender la dinámica que se desarrolla con relación al proceso de evaluación con fines de reacreditación; se puede observar en la institución, la existencia de diferentes factores que conducirían a una investigación de caso como instrumental, pero el verdadero objetivo está en la particularidad desarrollada en la evaluación con fines de reacreditación.

En la tabla 5 se puede observar el diseño emergente del estudio, en donde se plasma el propósito general y las preguntas a las que se les pretendía dar respuesta por medio de la investigación.

Tabla 5.

Diseño emergente.

Propósito: Analizar los significados, las experiencias, factores e implicaciones que se desarrollaron en un proceso de evaluación interna con fines de reacreditación de una licenciatura del área socio-económica, perteneciente a una institución pública del estado de Yucatán. Enfocado en los participantes del comité de evaluación.			
Pregunta	Tema	Técnica	Participantes
1. ¿Qué significados de evaluación y de acreditación han sido construidos con base en las experiencias de los participantes, dependiendo del rol desempeñado en la autoevaluación con fines de reacreditación?	Significados de experiencia de evaluación	Entrevista individual Grupo focal	Comité interno de la evaluación
2. ¿Qué han significado las diversas situaciones vividas por los participantes durante la evaluación interna con fines a la reacreditación de la Licenciatura?	Razones de significatividad de la experiencia y el rol desempeñado en la evaluación interna	Observación participante Grupo focal Diario de la investigadora	Comité interno de la evaluación.
3. ¿Cómo influyen los factores políticos, institucionales, organizacionales, personales en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?	Factores de encuadre de la evaluación interna con fines de reacreditación	Grupos focal Observación participante Entrevista individual Diario de la investigadora Documentos	Director, Encargado del proceso de re acreditación, Secretario académico.
4. ¿Cómo influyen en el desempeño los distintos roles en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación ?	Desempeño de roles en la evaluación interna con fines de reacreditación	Entrevista individual Grupos focal Observación participante Diario de la investigadora Documentos	Director, Encargado del proceso de re acreditación, Secretario académico.
5. ¿Cómo se manifiestan las implicaciones profesionales, laborales, éticas, entre otras en el desarrollo de la evaluación interna?	Formas de manifestación de implicaciones en la evaluación interna con fines de reacreditación	Observación participante Grupo focal Diario de la investigadora Documentos	Comité interno de la evaluación

El papel del investigador

Como investigadora, declaro un interés por la interpretación de un acontecer que se representa como cotidiano en una institución de amplia trayectoria en el estado; en donde la aceptación de las características individuales entre los participantes proporcionan la oportunidad de acceso a la comprensión de un fenómeno desconocido.

Parte de mi formación académica es la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán. En la actualidad, he desarrollado la investigación como parte de la Maestría en Investigación Educativa en la misma Institución. Es ahí, en el cual se refleja el primer sesgo como investigadora, pues la Licenciatura contaba con un enfoque mayormente positivista, por lo que mi estrecha relación con el enfoque limita mi acercamiento a una investigación cualitativa e interpretativa, en el cual debo propiciar la aceptación del caso único y no de generalizaciones pertenecientes a mi formación principal. Mi compromiso entonces se encuentra transformar ese interés por la interpretación de las características individuales hacia el actuar sobre esta línea durante el proceso de la tesis.

Parte de la experiencia que me ha formado se ha desarrollado en el ámbito académico y de investigación. Al participar como docente en asignaturas como Formación Cívica y Ética, me han dado la oportunidad de desarrollar valores para la debida integración y aceptación de la realidad en el contexto al que pertenezco. La cercanía al desarrollo de investigaciones al pertenecer a una institución gubernamental que fomenta el interés científico en niños, adolescentes y adultos jóvenes fue un factor que motivo mi integración a la Maestría.

Durante la investigación, me enfrenté a diversas situaciones que implicaron que tome decisiones sobre mi papel como investigadora. Al encontrarme en un medio en el que se requería un trabajo emergente durante la evaluación y el cumplimiento de los requerimientos de acreditación; en común acuerdo con la institución mi papel fue de observación y diálogo con los diversos participantes sin intervenir en su quehacer.

Por último, como parte de mi formación de investigadora puedo percibir que me gusta permanecer como observadora, debido a la posibilidad de tener una perspectiva contextual del fenómeno que se esté desarrollando y así también conocer las múltiples realidades que viven las personas.

Descripción del escenario y contexto en el que se llevará a cabo la investigación.

La Licenciatura en Economía comenzó a impartirse en el Estado de Yucatán en el año de 1971, en la entonces Escuela de Economía de la Universidad de Yucatán, hoy Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) como propuesta del entonces Rector de la casa de estudios, Dr. Alberto Rosado G. Cantón, presentada ante el H. Consejo Universitario, siendo su primer director el Lic. Eduardo Rodríguez Pérez, con 19 profesionistas que conformaban la planta docente y 60 estudiantes. Desde su creación, ha procurado que los economistas tengan la capacidad de responder a las necesidades sociales, concernientes al desarrollo económico, regional, nacional e internacional y proporcionar al estudiante de esta licenciatura un marco conceptual y metodológico apropiado para el análisis y formulación de políticas fundamentadas en información económica, política y social relevante en su localidad.

Antes de que la primera generación de la Licenciatura en Economía egresara, la economía del estado y sus programas de desarrollo económico eran elaborados a priori, es decir, se intentaba dirigir la política económica limitándose a imitar teorías políticas, ideologías e instituciones que habían funcionado en otros estados pero sin considerar el impacto sobre los resultados económicos locales y el contexto diferente.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía ha registrado diversas modificaciones en los años: 1976, 1982, 1990, 1992 y 1998. Las diversas actualizaciones han estado orientadas a la adaptación del mismo a las condiciones de sus entornos mediato e inmediato.

La última actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía (2010) pretendía formar un profesional de la ciencia económica que contribuyera a satisfacer las necesidades sociales y económicas estatales, regionales, nacionales e internacionales. Es así que la Facultad de Economía, centra la nueva propuesta educativa en el Modelo Educativo y Académico (MEyA, 2002) y propone una formación integral y humanística de los alumnos, con la finalidad de orientar la planeación, operación y evaluación académica hacia el desarrollo social sustentable, a través del establecimiento de principios, objetivos y estrategias que se apoyan en la filosofía institucional y las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje.

Parte del proceso de la evaluación del programa da inicio cinco años atrás, al obtener los resultados de la primera acreditación y al establecer compromisos para obtener la reacreditación en el año 2015. Como se puede ver en la figura 3, el proceso ha tenido diversas pausas y cambios que propician la oportunidad para su interpretación.

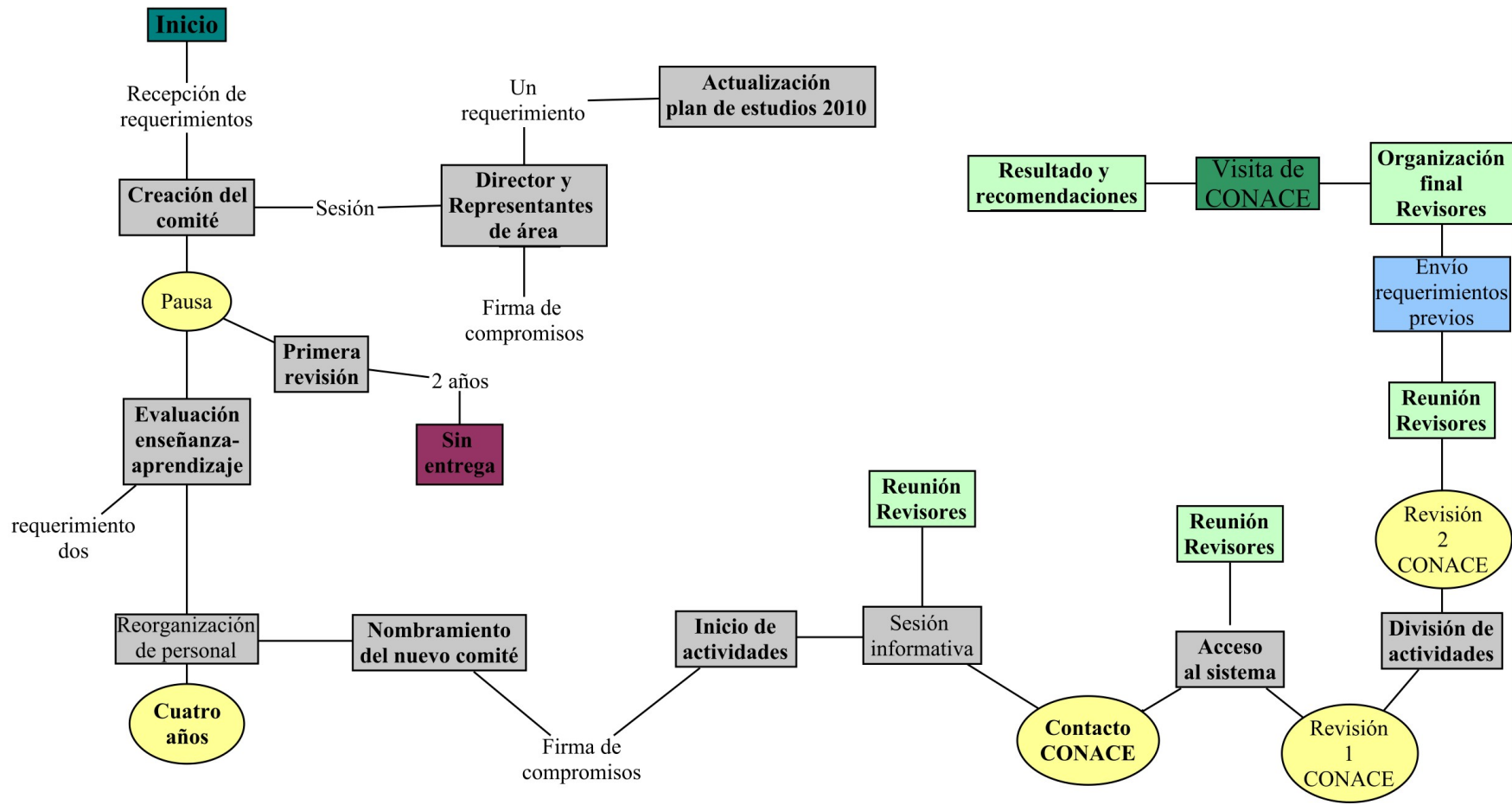


Figura 3. Proceso de evaluación y acreditación del programa socioeconómico

Los participantes contemplados en la investigación son un total de 23 personas, entre ellas catorce hombres y nueve mujeres. Como parte de las características, la totalidad de las mujeres cuentan con base en la institución y únicamente dos coordinan algún área de ésta (ver tabla 6).

Tabla 6.

Participantes de la investigación.

Clave	Puesto	Rol	Hombre/Mujer	Base/Contrato
D	Director	Revisor	Hombre	Base
SA	Secretario Académico	Revisor	Hombre	Base
PEC	Profesor (Evaluador CONACE)	Revisor	Hombre	Base
CL	Coordinador de Licenciatura	Coordinador	Hombre	Contrato
CV	Coordinador de Vinculación	Integrante del comité	Hombre	Base
CS	Coordinador Servicio social	Integrante del comité	Hombre	Base
CEC	Coordinadora Educación Continua	Integrante del comité	Mujer	Base
CCA	Coordinador Cooperación académica	Integrante del comité	Hombre	Base
CCACRI	Coordinador del CACRI	Integrante del comité	Hombre	Base
SA	Secretaria Administrativa	Integrante del comité	Mujer	Base
CPP	Coordinador de prácticas profesionales	Integrante del comité	Hombre	Base
CM	Consejera Maestra	Integrante del comité	Mujer	Base
P1	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
CT	Coordinador de tutorías	Integrante del comité	Hombre	Base
CP	Coordinador de posgrado	Integrante del comité	Hombre	Base

Tabla 6. Continuación

Clave	Puesto	Rol	Hombre/Mujer	Base/Contrato
P2	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
CMA	Coordinador medio ambiente	Integrante del comité	Hombre	Base
P3	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
P4	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
P5	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
P6	Profesora	Integrante del comité	Mujer	Base
P7	Profesor	Colaborador	Hombre	Contrato
P8	Profesor	Colaborador	Hombre	Contrato

Como se puede observar en la tabla 7, el 61% de los participantes son hombres y el 48% ocupa un cargo alto en la institución (dirección o coordinaciones). Por otra parte el 39% de los participantes son mujeres y el 17% ocupan alguna coordinación. Es interesante señalar que entre las participantes el 100% cuentan con base a diferencia de los varones debido a que en cargos altos sólo un profesor aun no cuenta con base y entre los de cargo medio son dos profesores de contrato.

Tabla 7.

Participantes de la investigación (2).

%	Género	%	Cargo	%	Base/Contrato
61%	Masculino	13%	Medio	4%	Base
				9%	Contrato
39%	Femenino	48%	Alto	44%	Base
				4%	Contrato
		22%	Medio	22%	Base
				0%	Contrato
17%	Alto	17%	Base		
		0%	Contrato		

Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos contempló a 23 participantes (14 hombres y 9 mujeres), distribuidos en: la dirección, coordinación de la licenciatura, comité evaluador, secretario académico y docentes. Realizado de enero a octubre de 2015. Para ello se realizaron las siguientes técnicas:

Observaciones.

Para la técnica, se realizó una inmersión en el contexto del caso a investigar. En el cual se contempló a todos los participantes (ver tabla 6), en sus espacios de trabajo y en días laborales. De tal forma que sea factible obtener vivencias de primera mano para poder comprender la situación, el comportamiento del grupo y el fenómeno a investigar. Al realizarse bajo una propia perspectiva, sin una estructura preestablecida, y guiada por los participantes, se nombra a la observación como participativa. El inicio de la observación fue con el coordinador de la Licenciatura, después de comentarle el propósito de la investigación.

Diario de campo y de investigador.

En consecuencia de las observaciones, se registraron por medio de los diarios: sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, entre otros. Asimismo se contemplaron las acciones realizadas como investigadora en el medio de la evaluación. Plasmados en el diario de la investigadora, estuvieron las interpretaciones, reflexiones, conjeturas y juicios durante y después de las observaciones.

Entrevista al coordinador.

Tras el diseño de una entrevista semi estructurada, se tomó en cuenta las 5 preguntas de investigación determinadas durante la mitad del período de observaciones. Asimismo se dividieron en tres áreas: Roles (organización y experiencia), formación y contexto (ver la entrevista completa en el anexo).

Grupo de enfoque.

Participó la totalidad de los integrantes del comité nombrado por la dirección. Contempla las 5 preguntas de investigación, divididas en 3 áreas: Roles (organización y experiencia), formación y contexto (ver la entrevista completa en el anexo 2).

Procedimientos de análisis de datos

El análisis de datos de la investigación realizada, fue guiado con base en los planteamientos de Conde (2010), quien aporta una propuesta metodológica bajo una mirada cualitativa, y que “emplea como unidad de análisis “el corpus de ‘textos’ de la investigación en su conjunto, que debe ser analizado y aprehendido en su totalidad, más allá de cualquier tipo de segmentación textual inicial” (p.29), por lo que la unidad de análisis pertinente es un espacio de intercambios entre varios discursos. Asimismo enfatiza la importancia del contexto sobre el texto.

El conjunto de transcripciones que componen la investigación son: 2 entrevistas (una al coordinador, y otra a un representante del comité), un grupo de enfoque con el comité, y los diarios de investigación y de campo.

Como parte del proceso para la interpretación y análisis de los discursos, se contemplan cuatro etapas (figura 4):

1. *Elaboración de conjeturas pre-analíticas.* En el cual se realizaron juicios a partir de la relación de una serie de indicios. Lo cual implicó articular las transcripciones, las notas de trabajo de campo con las preguntas de investigación planteadas. Para su respectiva validación se realizó mediante su relectura, para cotejarlas y contrastarlas.
2. *Análisis de posiciones discursivas de los grupos.* Para ello se respondió a las preguntas planteadas por Conde (2010): ¿quién habla? ¿desde qué posición se produce el discurso (se habla)? (p. 167). El apartado implica estar atento a las formas expresivas singulares e idiosincráticas, en su autodenominación, autoidentificación y el punto de vista de adoptan.
3. *Análisis de configuraciones narrativas básicas que organizan los textos.* Responde a las preguntas: ¿qué está en juego de lo que se habla? ¿qué se quiere decir con lo que se dice? (p. 167).
4. *Análisis de los espacios semánticos de los discursos.* El último paso consiste en responder: ¿De qué se habla? ¿Cómo se organiza el habla? (Conde, 2010, p. 167). Lo cual implica un análisis más internalista y explicativo.



Figura 4. Proceso general de análisis de datos cualitativos inspirado en la propuesta de Conde (2010).

A manera de ejemplo se encuentra el caso del significado de evaluación para los diferentes roles en el proceso de evaluación del programa con fines de acreditación.

En primer lugar, se sabe que los participantes señalan que la evaluación es:

a) “...*un proceso que debe cumplirse con el fin de saber en qué andamos bien y qué debemos mejorar. Igualmente es un medio por el cual se podrán verificar que aspectos son necesarios cumplir con el fin de obtener la acreditación” (Revisor)*

b) “... *debería ser realizada por todas las instituciones debido a que procuran la mejora continua y que al mismo tiempo es necesario se cumpla dicho requisito con el fin de que las escuelas universitarias relacionadas obtengan un título fidedigno y que las circunstancias sean favorables” (Coordinador)*

c) “...*es nuestra obligación realizar evaluaciones constantes debido a que sirven para mejorar...*” (Integrante del comité)

d) “... *es algo que siempre deberíamos realizar(...) nuestra obligación(...), una necesidad para toda institución que nos ayudará a mejorar...*” (Colaborador)

1. Elaboración de conjeturas pre-analíticas: A partir de los comentarios anteriores se puede señalar que la evaluación desde el punto de vista de los diferentes roles es: un deber ser, obligación, función, necesidad, oportunidad de mejora y formación.

2. Análisis de posiciones discursivas de los grupos: Es evidente la diferencia en el discurso de cada uno de los roles tras su posición o cargo en el proceso mismo y en la institución. Por ejemplo, el cargo más alto, el director (revisor) tiene un panorama de la evaluación como algo general e institucional. El hablar en segunda persona, repercute en una idea ajena pero consciente de realizar. Lo cual sucede de igual manera en el coordinador, en contraste con los colaboradores e integrantes del comité (profesor) quienes

en su discurso se refieren a la evaluación como algo que debe ser realizado por ellos mismos

3. Análisis de configuraciones narrativas básicas que organizan los textos: en consecuencia la evaluación para los altos mandos es un aspecto fuera de su alcance pero de conocimiento y utilidad. Y para los de mando medio (colaboradores e integrantes) refiere a una utilidad y de impacto para su contexto.

4. Por último, el análisis de los espacios semánticos de los discursos. En conclusión, el aspecto del rol influye en el significado sobre la evaluación y su experiencia en ello. La evaluación será así complejo, respectivo a la experiencia y a los beneficios propios de cada uno de los roles.

Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación fueron tomados en cuenta los aspectos éticos en el manejo de la información, por lo que se mantuvo una actitud de respeto y responsabilidad para con los miembros de la institución, por lo que en primer lugar se notificó el propósito de la investigación antes de realizar la inmersión y el desempeño de las diferentes técnicas contempladas; asimismo se solicitó permiso para ser observados, hacer uso de videocámaras, cámaras fotográficas u otro recurso necesario por medio de una carta de consentimiento informado (Anexo 3); y por último, no menos importante, se tiene el compromiso de mantener el anonimato de los participantes.

Capítulo IV.

Resultados

El presente informe es resultado de las entrevistas, observaciones y grupos de enfoque realizados a los participantes del proceso evaluativo con fines de acreditación de un programa educativo de nivel licenciatura. Por lo que en los diferentes segmentos que lo componen se plasmarán las interpretaciones de la información obtenida.

Contexto

El estudio de caso realizado, surgió con el fin de comprender la naturaleza del proceso evaluativo que se desarrolló en un programa educativo que pretendía realizar su segunda evaluación por un organismo acreditador aprobado por el COPAES. Contemplando la perspectiva del equipo de trabajo conformado para realizar la evaluación interna, como parte del proceso de acreditación, éste estuvo integrado por el coordinador del proceso evaluativo, quien desempeñaba el cargo medio de coordinador de la Licenciatura a evaluar (CL) ; igual participó en este proceso el Secretario Académico (SA), el Director (D), profesores de base (PB) y profesores por contrato (PC); todos ellos formaron parte del comité de evaluación interna, a excepción de los profesores de contrato.

Para determinar quiénes pertenecían al comité evaluador de la Licenciatura, se convocó a una primera reunión en el año 2010. En los resultados de la primera acreditación se les señalaron trece requerimientos a cumplir en un plazo de dos años, con el propósito de realizar una reacreditación en cinco. Los representantes del comité fueron determinados por las áreas en las que fungían en la Facultad; es decir, en el caso de tener un requerimiento del área de vinculación, era el coordinador de vinculación el encargado de dicho punto.

En contraste con la información proporcionada por el CONACE (figura 5) la institución presentó lo recomendado a excepción del paso de revisión a los dos años de obtener la acreditación (figura 6).

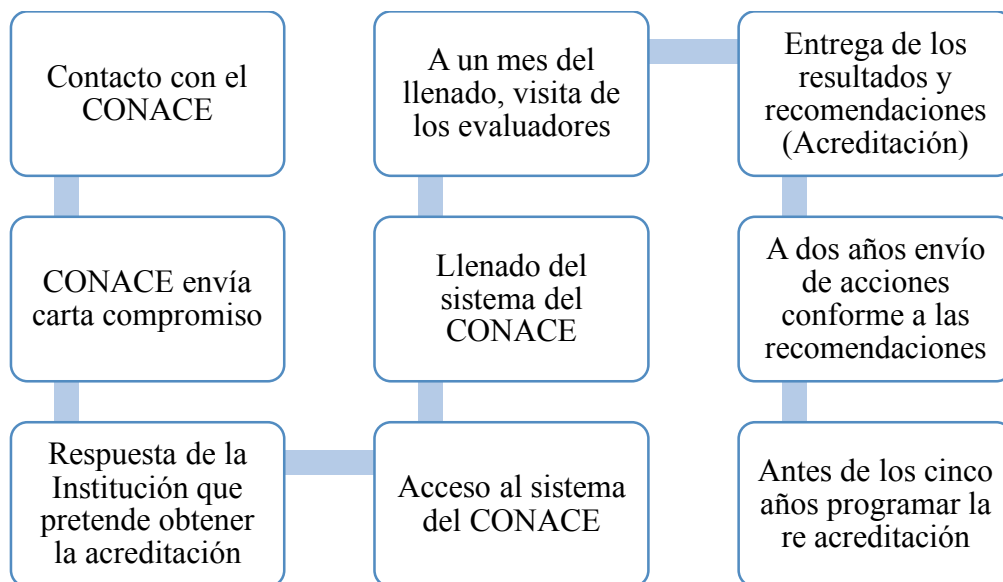


Figura 5. Proceso de Acreditación según CONACE

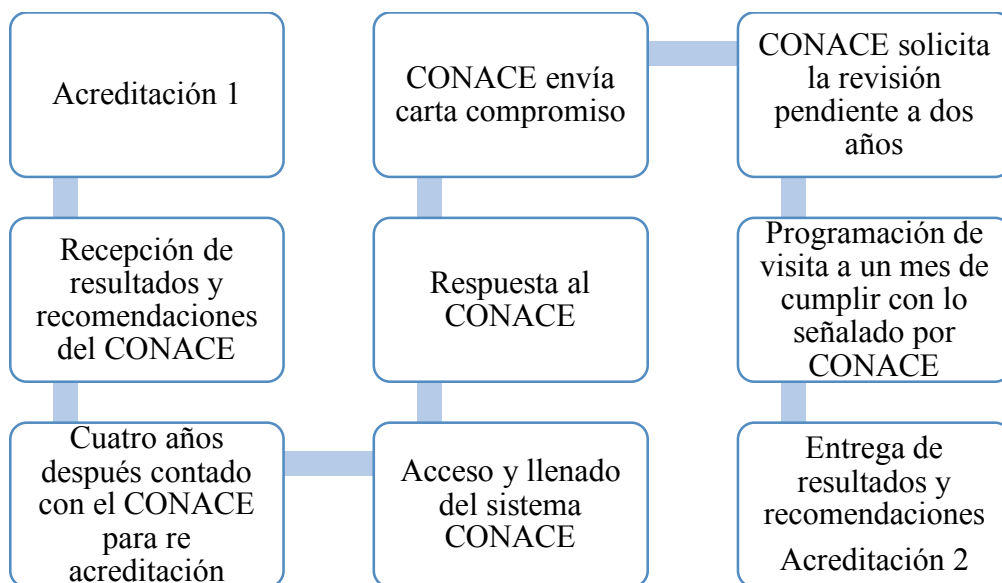


Figura 6. Proceso de Acreditación de la Licenciatura en Economía.

Al pasar los dos años determinados para la primera revisión de los requerimientos, no se envió ningún avance al organismo acreditador; por lo que al cumplirse los cinco años se debió realizar un primer cotejo de lo que sí se había hecho, aunque no se le haya dado seguimiento. Los únicos representantes en el comité que no fueron cambiados para este

proceso de reacreditación fueron el director y el secretario académico. Es por ello que en una de las reuniones se acordó que los nuevos representantes de área pasarían a cumplir con lo que se había solicitado a los anteriores coordinadores e integrantes del comité.

Los tres cargos principales del Comité de evaluación interna para la reacreditación fueron el Director (D), el Secretario Académico (SA) y el coordinador de la Licenciatura (CL); todos ellos son economistas, dos son egresados de la Facultad en la que actualmente laboran. Como parte de su experiencia laboral, el Director (D) y el Secretario Académico (SA), señalan que formaron parte de la acreditación previa, que obtuvo una calificación de 63 puntos de 100; dicha participación previa es considerada por ambos como un indicador de que cuentan con experiencia en la realización de evaluaciones con el fin de obtener la acreditación de la Licenciatura. En contra parte, el Coordinador de Licenciatura (CL) señala que únicamente cuenta con la experiencia de realizar un proceso para certificación por una norma ISO (International Organization of Standardization) en una organización gubernamental.

El Coordinador del Comité

El Coordinador es egresado de la Licenciatura que se encuentra en proceso de evaluación, a su vez, cursó una Maestría en la misma facultad. Como experiencia laboral previa se ha desempeñado en jefaturas de departamentos gubernamentales del estado de Yucatán, así como docente de Licenciatura y Maestría en instituciones particulares y en una pública.

El actual Coordinador del comité, fue asignado en el momento de su nombramiento como coordinador de la Licenciatura. Al iniciar el proceso de evaluación contaba con cuatro meses de experiencia en el cargo, pero señaló que a pesar del poco tiempo, él tenía conocimiento de las actividades a realizar, así como de las expectativas a cumplir debido a que era egresado del programa y también dado el tiempo que tenía laborando como docente.

Durante las reuniones que se tuvieron con el profesor, se observó el conocimiento que éste tenía acerca de la Licenciatura y el interés por favorecer la mejora de la misma, sin embargo él reconoció la falta de preparación en algunas actividades correspondientes y se dio a la tarea de investigar teóricamente o con personas que tengan el conocimiento por medio de la experiencia para poder realizarlas de manera óptima. Es así que la actuación

del coordinador fue influenciada, moldeada y modificada por agentes estrechamente relacionados con el proceso para adecuarla a la comprensión y expectativas del comité. El suceso anterior coincide con lo que menciona Goffman (1997), quien señala la relación de la socialización con el moldear y modificar la actuación con el fin de cumplir y darse a entender con la sociedad; estos procesos educativos informales marcan y matizan la forma de concretar las tareas profesionales en las instituciones educativas, aunque no sean reconocidos abiertamente y conformen una cultura informal que permea las prácticas diarias en los centros escolares.

La participación y el rol del coordinador del comité fue la más destacada entre los sujetos que estuvieron inmersos en el proceso, debido a que, a pesar del nombramiento de funcionarios y profesores como grupo destinado a realizar las actividades de evaluación interna, fue el coordinador quien asumió la responsabilidad de la mayor parte de dichas actividades para realizar la evaluación interna y recuperar la información solicitada por el organismo en los requerimientos previos y lo solicitado en la nueva acreditación.

Es así, que la mínima participación de sus compañeros influyó en el coordinador en el aumento de sus responsabilidades, y en consecuencia, en el compromiso para la obtención de la acreditación, la cual tenía una fecha establecida para su revisión final.

En cuanto a la realización de sus quehaceres como evaluador, se refleja una inclinación positivista, ya que estuvo enfocado en la comprobación de los requerimientos por medio de datos cuantitativos y sin la apertura a la profundización de su información. Él señalaba en varias ocasiones que no podía realizar esa profundización debido a que no contaba con el tiempo ni con el espacio para realizarlo, siendo el factor tiempo un elemento fundamental para las actividades que involucra dicho proceso, el cual jugó un papel limitante desde la perspectiva del coordinador.

El Director de la Facultad

El director de la facultad con orientación a las ciencias económicas egresó de la Universidad de La Habana, obteniendo el grado de Doctor en Ciencias Económicas. Es profesor en la misma institución a la que pertenece el programa desde los ochentas. Igualmente ha laborado para Instituciones de gobierno como asesor de planes estratégicos y director de delegaciones de FONACOT.

Actualmente se encuentra en su último año como director de la Facultad. Y como parte de las actividades realizadas bajo su supervisión se encuentran dos acreditaciones del programa investigado; dos cambios del plan de estudios de la Licenciatura adecuándolos al modelo educativo MEyA y MEFI, ambos procedimientos como resultados de los procesos de acreditación en los años 2010 y 2015. En consecuencia, se puede señalar que el plan de estudios de la Licenciatura ha tenido un cambio al menos cada cinco años. Por último, ha coordinado la acreditación de un segundo programa que forma parte de la institución y como parte de las actividades realizadas obtuvo el reconocimiento de una Maestría por el CONACYT.

El rol del director en la evaluación realizada fue determinado por el tiempo y las múltiples actividades con las que cuenta, por lo que únicamente realizó supervisiones periódicas y escasas recomendaciones, aunque necesarias para el logro de la acreditación.

El programa educativo se encontraba en la fase inicial del proceso de evaluación interna con fines de re acreditación.

Durante la evaluación se realizaron cinco reuniones entre el Secretario Académico, el Coordinador de la Licenciatura en Economía y el Director de la Facultad de Economía. En donde se acordó solicitar el apoyo de un profesor perteneciente al CONACE; otra reunión fue para el trabajo directo entre ellos tres y las otras dos reuniones fueron destinadas a revisiones finales.

En la tabla 8 se pueden observar las actividades realizadas durante el proceso de reacreditación de la licenciatura, así como los participantes involucrados en las mismas.

Tabla 8.

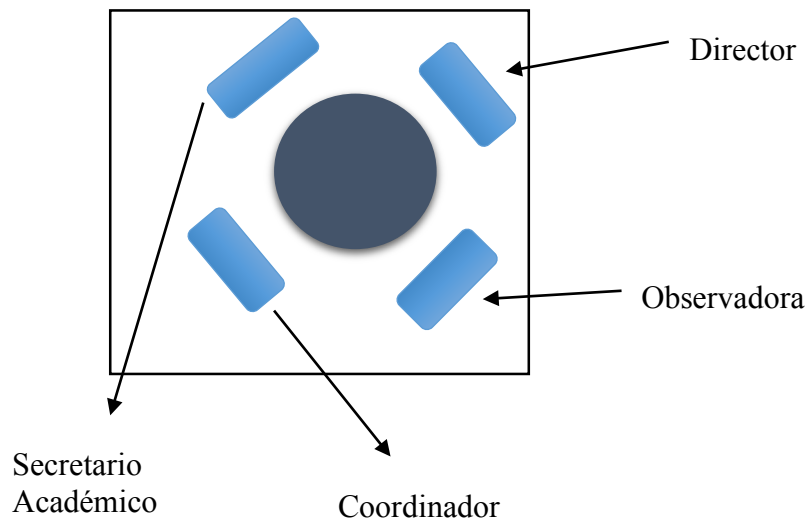
Actividades realizadas durante el proceso de reacreditación de la Licenciatura en Economía.

Actividades	Año	Participantes
Creación del Comité	2010	Director, Secretario Académico, Coordinador de Licenciatura y profesores.
Modificación del comité y asignación de roles	Diciembre, 2014	Director, Secretario Académico, Coordinador de Licenciatura y profesores.
Sesión informativa	Abril, 2015	Revisores, integrantes del comité y colaboradores.
Acceso al sistema	Abril, 2015	Coordinador del comité
Reunión 1	Mayo, 2015	Coordinador del comité y revisores
División de responsabilidades	Mayo, 2015	Revisores, integrantes del comité y colaboradores. Dirigido por coordinador del comité
Reuniones específicas	Mayo, 2015	Integrantes del comité y colaboradores
Revisión CONACE	Mayo, 2015	Coordinador del comité y contacto CONACE
Reunión de avance 2 y 3	Junio, 2015	Coordinador del comité
Organización final para visita CONACE	Agosto, 2015	Revisores y coordinador del comité
Visita CONACE		
Resultados CONACE	Octubre, 2015	Revisores, integrantes del comité y colaboradores.

Se pudo observar que la comunicación era abierta, dando lugar a la crítica constructiva y ofrecía la oportunidad de conocer a qué personas acudir.

Los espacios de trabajo son ejemplificados en la figura 7; el primero en referencia al espacio de reunión con la dirección en la sala de juntas de ésta y el segundo representa el espacio de reunión de información en el auditorio de la Facultad de Economía.

1) Dirección



2) Reunión de información

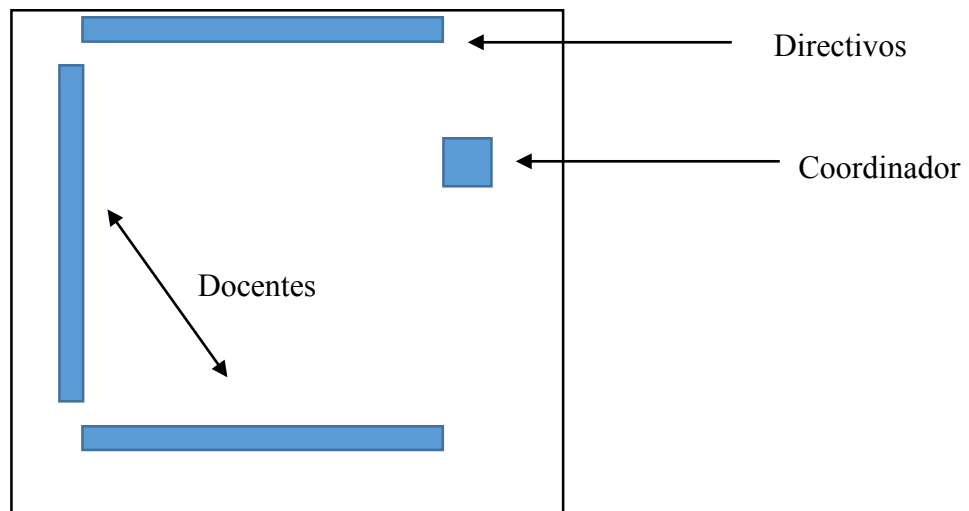


Figura 7. Espacios de trabajo

Durante la reunión general se presentó a los docentes la metodología de trabajo (anexo 2), aclarando que el informe de evaluación interna debía ser entregado en un plazo cercano, señalando la importancia de la entrega en tiempo y forma.

La rutina diaria de trabajo en la coordinación del proceso, se realizaba en el cubículo del mismo coordinador de la Licenciatura, quien recibió 4 meses atrás un listado de actividades que debía realizar en relación con la acreditación próxima y tres carpetas en las que se abordaba información que fue utilizada en la acreditación anterior. Durante el lapso de enero a octubre de 2015, se contó con 3 servicios sociales que le apoyaban al coordinador en la “*recolección de información*”, nombrada así por él mismo, así como en el llamado de los colaboradores para sus entregas. El trabajo realizado se organizaba en una serie de carpetas elaboradas en su computadora y en el sistema perteneciente a CONACE. Quienes periódicamente realizaban revisiones con el fin de facilitar la labor del evaluador.

Análisis de los datos obtenidos en la investigación.

En el presente segmento se desarrollará el análisis de los datos obtenidos relacionados con los temas: 1. Roles de los autoevaluadores. 2. Significado y significancia de experiencia de evaluación. 3. Razones de significatividad de la experiencia y rol desempeñado en la evaluación. 4. Formas de manifestaciones de las implicaciones. 5. Factores de encuadre de la evaluación.

Los cuales se encuentran relacionados con las siguientes preguntas planteadas durante la investigación:

1. ¿Qué significados de evaluación y de acreditación han sido construidos con base en las experiencias de los participantes, dependiendo del rol desempeñado en la autoevaluación con fines de reacreditación?
2. ¿Qué han significado las diversas situaciones vividas por los participantes durante la evaluación interna con fines a la re acreditación de la Licenciatura?
3. ¿Cómo influyen los factores políticos, institucionales, organizacionales, personales en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?
4. ¿Cómo influyen en el desempeño los distintos roles en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?
5. ¿Cómo se manifiestan las implicaciones profesionales, laborales, éticas, entre otras en el desarrollo de la evaluación interna?

Roles de los autoevaluadores

El Comité de evaluación

El rol en la experiencia de evaluación interna con el fin de obtener la acreditación fue determinado por diversos factores, como lo son la institución, el tipo de contrato con el que cuentan, las relaciones establecidas y los logros identificados de manera personal y colectiva. En el primer caso, se plantea el rol del comité de evaluación que se decretó 4 años antes, debido a las recomendaciones obtenidas en la primera acreditación. En el lapso del 2010 al 2015 se realizaron cambios en las personas responsables, aunque permanecieron las actividades a desarrollar.

En primera instancia, el comité evaluador es parte del que da seguimiento al proceso o a las actividades determinadas en el período de autoevaluación. Se pudo observar y determinar con base en los comentarios de los integrantes de dicho comité, que en realidad, éste representaba un conjunto de personas que cumplen con las responsabilidades designadas por el coordinador (CL), rompiendo así la dinámica establecida en una primera organización, donde se había designado inicialmente, a profesores responsables por cada área contemplada en el sistema del CONACE: documentación, procesos, entre otras (ver figura 6), desapareciendo en la práctica, el desempeño de esos responsables, recayendo toda esas obligaciones en el coordinador, quien es personal por contrato.

Como se puede observar en la figura 8, la organización fue planteada por medio de un grupo de enfoque y con las entrevistas realizadas a los participantes. En comparación con lo observado y con la figura, es en realidad un intercambio de responsabilidades que no necesariamente concentran la supervisión en un equipo de trabajo, o en su caso específico, en el nombrado comité, del cual señalaban: es así que el coordinador de la Licenciatura es quien se encarga del logro de la evaluación, y por lo tanto, de la obtención de la acreditación de parte del COPAES para la Licenciatura.

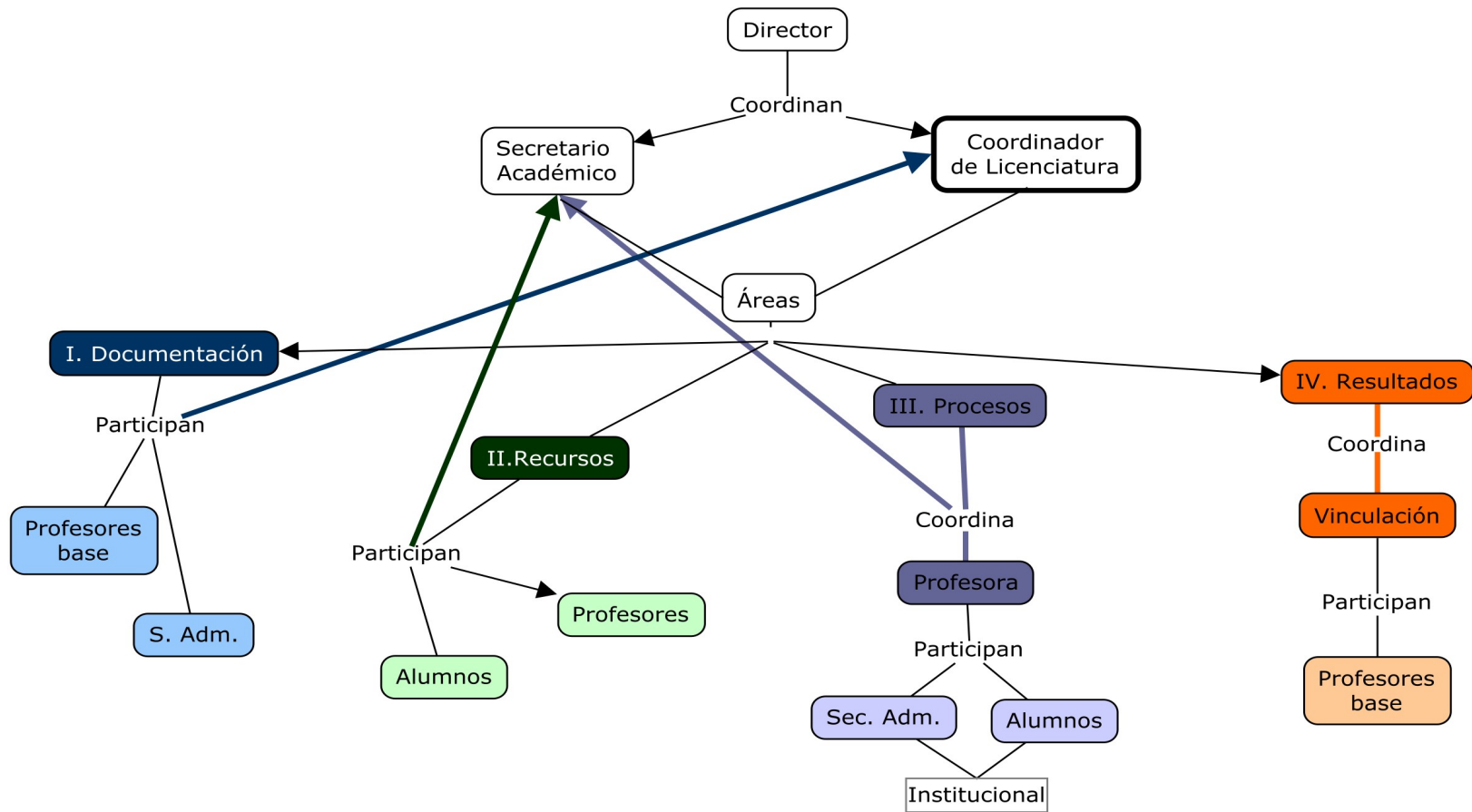


Figura 8. Organización de los participantes en el proceso de evaluación del programa educativo

Es importante señalar que durante la observación de las actividades realizadas se observó una contradicción entre lo dicho por los integrantes del comité y las acciones realizadas, pues ellos mencionan su interés por la participación y lo que ellos han aportado; sin embargo, al contrastar con lo recepcionado por el coordinador, las responsabilidades fueron asignadas en algunos casos a colaboradores, servicios sociales o practicantes que los apoyan en su área. Lo cual causa un desconocimiento parcial o total de lo que se realizó en el proceso de acreditación y de igual manera, que la información obtenida se encuentre incompleta. Haciendo referencia a la situación, se anexa un segmento del diario del investigador:

“Durante la visita a un profesor que forma parte de comité, pude percibir que éste en realidad no tenía conocimiento de las actividades a realizar; en algunas ocasiones fue su servicio social quien respondía por él para señalar cómo iba su área”.

Por otra parte, el comité señala que al no contar con la representación de los profesores por contrato no se tenía el apoyo e información necesarias:

“...hemos dejado de lado a los profesores por contrato... creemos que ellos podrían aportar más información que tendría una repercusión positiva en los productos que entregaremos a CONACE...” (PEC).

Lo anterior propició una constante revisión de lo realizado por los participantes y que en las relaciones establecidas se coexista conforme al respeto, contribución y con la intención de mejora. En contraste con las observaciones, se puede señalar que existe correspondencia entre lo mencionado y lo realizado, a excepción de los aspectos que guían su participación, puesto que se ha apreciado que las relaciones laborales y un cercano cambio de un puesto de alto mando podrían haber favorecido o perjudicado en su desempeño, debido a que los comentarios realizados a los productos no siempre correspondían a lo que opinaban.

Como parte de la información compartida por los profesores que pertenecieron al comité nombrado, uno de ellos señaló que participó en la acreditación previa, manifestando desde su punto de vista la percepción de una diferencia entre el actual y el anterior proceso:

“...las personas que lo conforman no tuvieron acceso a la explicación sobre la importancia de lo que debían realizar, las implicaciones que tendrían hacia el programa, alumnos y profesores, por lo tanto, esto provocó que las actividades

realizadas se llevaran a cabo de forma mecanizada y sin procurar tener beneficios a largo plazo...” (CMA).

Cabe señalar que el profesor que compartió la opinión anterior es también egresado del mismo programa y ha tenido la oportunidad de estar como profesor en la Licenciatura durante más de diez años. En el párrafo anterior se destaca la importancia del manejo de la información y el poder que tiene ésta para orientar acciones, así como la percepción de la necesidad de una educación para la participación en procesos de evaluación dado el rol formativo u orientado a la mejora, de ésta.

Relacionado a lo anterior, el concepto *fachada* de Goffman (1997, p. 54) se vincula con el comportamiento demostrado por el comité debido a que la actuación de los participantes se pudo ver determinada de manera inconsciente o intencional durante el período en que se desarrolló dicho proceso. En el caso que se estudió se puede apreciar que su actuación es inconsciente al no tener las herramientas necesarias para poder desarrollar las tareas que se han propuesto.

De igual manera, como señaló el anterior coordinador del comité, con el paso del tiempo se fueron aplazando las actividades correspondientes y no se realizó la evaluación intermedia. Sin embargo, como aspectos positivos del trabajo realizado fue identificado el cambio del plan de estudios, adecuándolo a las necesidades que se presentaban en aquel contexto en el que se desenvolvía el egresado de la Licenciatura.

Significados y significancia de la experiencia de la evaluación

Como menciona Carbajosa (2011), en el campo de la educación superior, el objeto de la evaluación se ha multiplicado o fragmentado provocando que su significado se pierda entre múltiples ideas sobre ello. En el caso de la investigación, el significado de la evaluación y su significancia se relaciona con la experiencia previa y la actual. Experiencias que son determinantes en el actuar del proceso de evaluación. Como se puede observar en la tabla 9, el conocimiento del proceso y sus beneficios se vio reflejado en su participación. En consecuencia de su experiencia, los participantes determinan aspectos a mejorar o a tomar en cuenta en una próxima evaluación, aunque estos aspectos fueron puestos en duda debido a su aporte y el contraste con su actuar. Los participantes fueron conscientes de lo que sucedía y cómo debía suceder, pero igualmente, al no tener una

consecuencia o beneficio claro en el proceder, le restaban importancia y delegaban las actividades.

Tabla 9.

Razones de significancia

Previo	Actual (después de participar en el proceso)
<ul style="list-style-type: none"> • Sin conocimiento del proceso • Actividad mecanizada • Sin interés en la evaluación 	La información aportada es un factor que impactó en el interés, en la participación y en el desempeño de la evaluación.

Citando a de la Garza (2004), la evaluación educativa supone la existencia de acuerdos comunes, juicios previos consensuados, sobre lo bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas (...) como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control. En el caso estudiado la información ofrecida provocó que los participantes comprendieran la necesidad de su realización.

Concentrado en la investigación realizada, se retoman dos aspectos principales: la evaluación y la acreditación. Los cuales fueron determinados por la experiencia de los diferentes participantes en la evaluación y se obtuvieron diferentes conclusiones relacionadas en el proceso mismo. Como se señala en el punto anterior, fue influenciada por la información obtenida y su participación en lo que se debía realizar.

La evaluación

Los participantes ofrecieron diferentes puntos de vista del concepto básico: la evaluación, demostrando diversas perspectivas que convergen en un interés netamente administrativo y en algunos aspectos con una inclinación por la mejora. En primer lugar se puede señalar la opinión del director de la institución, quien lo señala como:

“...un proceso que debe cumplirse con el fin de saber en qué andamos bien y qué debemos mejorar. Igualmente es un medio por el cual se podrán verificar que aspectos son necesarios cumplir con el fin de obtener la acreditación”

En la respuesta ofrecida por el Director, se puede denotar semejanzas en la concepción con el Secretario Académico, quienes entienden la evaluación en cuanto a

precepto o norma, complementándolo con el rol formativo que debe cumplir, debido a que él mencionó, que la evaluación:

“... es un proceso obligatorio que cualquier institución educativa debe cumplir con el fin de mejorar”.

Por su parte, el Coordinador de la Licenciatura señaló que la evaluación:

“... debería ser realizada por todas las instituciones debido a que procuran la mejora continua y que al mismo tiempo es necesario se cumpla dicho requisito con el fin de que las escuelas universitarias relacionadas obtengan un título fidedigno y que las circunstancias sean favorables”.

Las opiniones ofrecidas por los tres representantes del proceso, recaen en tres perspectivas principales relacionadas con la evaluación: formación, función y obligación.

Lo cual da respuesta al para qué de la evaluación y no así al qué es la evaluación.

Basándose en Goffman (1997) se puede considerar que el contexto en el que se realiza la investigación como un establecimiento social y por lo tanto, tiene un punto de vista cultural debido a su influencia normativa; debido a que se preocupan por mantener la impresión de actuar conforme a las numerosas normas establecidas que juzgan su trabajo y sus resultados.

Relacionado con los resultados se puede apreciar que el discurso de los tres se dirigieron al concepto de la evaluación como algo positivo y en su caso, los aspectos que requieren del trabajo continuo se les señala como áreas de mejora y no como aspectos negativos. Caracterizando así parte de los componentes de la cultura existente en el comité.

Complementando con las opiniones ofrecidas, Sacristán (1993) señala que la evaluación puede ser conceptualizada como práctica, es decir, que es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos. Características contempladas tanto en la opinión del coordinador del comité como en la del director.

De acuerdo con las opiniones ofrecidas por los coordinadores y los pertenecientes al comité se puede plasmar en la siguiente figura 9, en el que las vertientes que se observan son a partir de su participación previa y la actual en los procesos de acreditación.

Complementando la figura 8, los profesores pertenecientes al comité de evaluación ofrecieron una serie de características para definir dicha evaluación. Para ello, señalaron la importancia al obtener información sobre el proceso y la diferencia que se observó en su quehacer entre la primera y segunda acreditación.

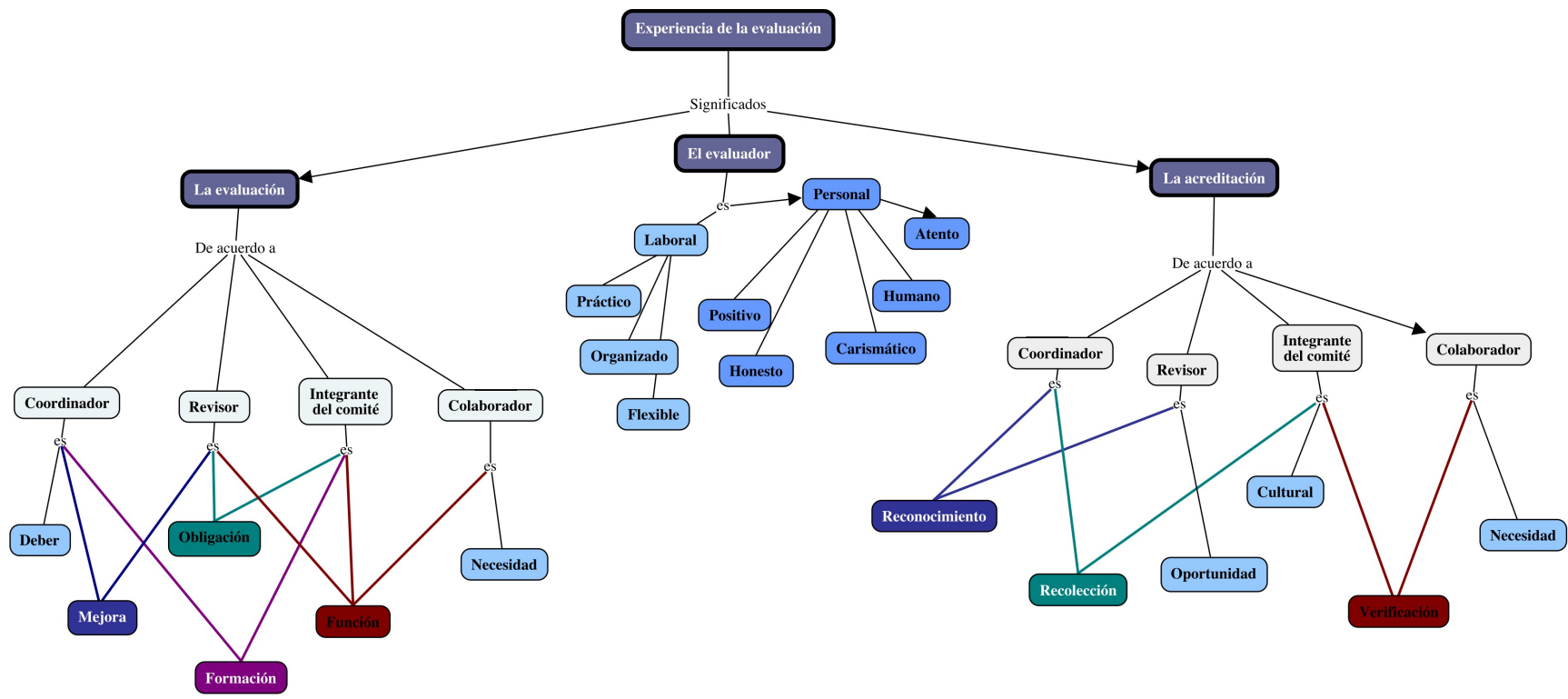


Figura 9. Significados en la evaluación de programas con fines de acreditación

Se pueden ver reflejadas las creencias que se han compartido de manera institucional y las creencias que se formaron debido a las experiencias de los principales coordinadores del proceso, quienes han favorecido a una perspectiva administrativa con el fin de cumplir con los requerimientos señalados y recopilar la información necesaria, permitiendo de la misma manera, por medio del diálogo y las actitudes demostradas en el proceso, un interés político y también por el alumno, al mismo tiempo que ha permeado en los profesores y contribuido a un cambio en la realización de las actividades designadas.

La acreditación

Se inicia el apartado con lo comentado por uno de los profesores: "... Hay que recalcar que la cultura de la acreditación no estaba en la facultad..." (P1).

¿Qué es la acreditación? según Gago Huguet (2002) puede ser vista como una propuesta simple que represente una serie de buenos propósitos para forjar un cambio positivo en la institución. En específico, es difícil determinar una función del proceso, debido a que en vista de las diferentes opiniones de los autores, su practicidad, función u objetivo es demeritado por la institución misma o el organismo acreditador.

CMA (integrante del comité) menciona que la acreditación:

"...es una evaluación de los requerimientos o lo que nos están solicitando para lograr alcanzar una meta o un objetivo (...) cómo lo conseguimos y demostrar que conseguimos algo..."

Por esta parte, CINDA (1993, p. 24) señala que la verificación es hecha por un organismo acreditador externo, de acuerdo con normas establecidas y el cual es reconocido por las instituciones incorporadas al sistema, quienes aceptan acogerse a él. En el caso de estudio se encuentra en proceso por medio del organismo acreditador CONACE quien ofrece al programa requerimientos que debe comprobar en los últimos cinco años.

El evaluador

Santos (1996) señala que los evaluadores deben concentrarse en guiar a los interesados en el incremento de la comprensión, la reflexión, la discusión. En el diálogo debe expresar, evidenciar y garantizar el cumplimiento de los criterios éticos de la evaluación, el respeto por los intereses sociales, la realización de los compromisos contraídos en el contexto de la evaluación, y, además, facilitar la discusión sobre los aspectos a mejorar.

El comité señala que el evaluador debe ser: "...flexible, atento, organizado, positivo, práctico, formal, honesto, con valores, humano, que cuide el objetivo y facilidad en el trato con la gente..." según los participantes del focus group, el coordinador contaba con todas las características anteriores, por lo que esto benefició al proceso y a los resultados obtenidos.

En ello se refleja una conducta moral que según Rest (1986); Bebeau, Rest y Narvaez, (1999), se encuentra compuesta por cuatro componentes lo guiarán:

1) La sensibilidad moral, al ponerse en la perspectiva de los otros, identificar opciones, prever consecuencias de las acciones, preocuparse de los demás y salvar las diferencias interpersonales.

2) El Juicio moral, debido a que juzga entre las acciones que son correctas e incorrectas, tiene habilidades de razonamiento en general y moral, identifica criterios de juicio moral, comprende los problemas morales y planifica las decisiones a poner en práctica.

3) Motivación moral, en el ejercicio profesional le interesa promover: el respeto a los otros, desarrollar la empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente, dar prioridad a las motivaciones morales, etcétera.

4) Y el carácter moral, para resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar asertivamente, tomar iniciativa y disposiciones de carácter para actuar efectivamente.

Factores en la evaluación de programas

Los factores que influyeron en la evaluación del programa, se han clasificado en políticos, institucionales, organizacionales y personales. Estos como bien se ha señalado fueron observados y nombrados conforme a la aportación de los sujetos por medio de la entrevista y el grupo de enfoque (tabla 10).

Tabla 10.

Factores en la evaluación de programas.

Políticos	Institucionales	Organizacionales	Personales
Cambio de dirección	Normativa institucional	Comunicación	Cargos recientes
Estabilidad laboral	Múltiples actividades	Delegación de responsabilidades	Experiencia
Postulación		Claridad de objetivos	Conocimiento

En el aspecto político, se pudo notar que el cambio de dirección, la estabilidad laboral y las postulaciones a director influyen en la forma de la participación de los involucrados en el proceso, determinados por límites de tiempo e intereses personales. Mencionaba el coordinador "...todos estamos en búsqueda de algo bueno (...) hay gente en los pasillos, que ya no saben qué decir o hacer...", refiere nuevamente en su comentario "... por ejemplo, yo sólo tengo contrato, debo hacer todo bien, caerles bien, demostrar que debo seguir (...) debo lograr la acreditación...", en su discurso demuestra una insistente preocupación por su futuro laboral.

Como parte de los retos en la evaluación de un programa, existe la relación política persistente en la forma de evaluar. Carbajosa (2011), menciona dos tipos de propósitos con la evaluación: el primero relacionado con la productividad y el segundo con la conformidad del statu quo. La productividad conforme a la retroalimentación que se podría obtener de la evaluación y el último con una estabilidad laboral que en su mayoría las autoridades procuran. Conclusiones que se asemejan a lo comentado por los participantes anteriormente citados.

En el aspecto institucional, se toman en cuenta la normativa establecida por la Universidad y las actividades designadas por la facultad a cada uno de los involucrados. Lo cual, como se ha mencionado, los profesores de contrato cumplen con ambas partes; a pesar de lo establecido institucionalmente. En contra parte, los profesores con base refirieron a una sobrecarga laboral y cesión de actividades a asistentes u otros profesores.

En el aspecto organizacional: la comunicación, la delegación de responsabilidades y la claridad de objetivos. Al existir el interés político en el contexto, la comunicación de los

participantes se fue mermando debido a que procuraban mencionar aspectos positivos y evitar las necesidades o lo negativo en su quehacer en la evaluación. En tres conversaciones entre el coordinador y profesores, se pudieron apreciar las características.

“-...¡maestro, maestro!, vengo a visitarle.

-¿En qué le puedo ayudar?

-Ya terminé lo que me comentó(...);Todo bien!...”

Al realizar la debida revisión a lo que entregó, lo solicitado no coincidía con lo que el profesor había realizado. La falta de comunicación al no comentar sus dudas o no asistir a las revisiones acordadas, propició que se entregara fuera de tiempo y que no se hiciera lo señalado. Es así que la mayoría de los participantes no tenían un conocimiento claro de lo que se debía realizar.

Por último, los aspectos personales, se reflejaron en los cargos recientes, la falta de experiencia y conocimientos en la realización de evaluaciones. En consecuencia se designó dos meses de preparación para realizar la evaluación y diversos retrocesos en las actividades realizadas. Para ello la iniciativa del coordinador por informarse provocó que la evaluación se lograra y con ello también la acreditación.

Manifestación de las implicaciones

La implicaciones que se contemplan en dicho informe son las profesionales y laborales que han sido sustraídas de la información obtenida en las observaciones, entrevistas y grupos focales. En conjunto, las implicaciones se ven determinadas por el interés de los participantes, las cuales se señalan en la figura 10.

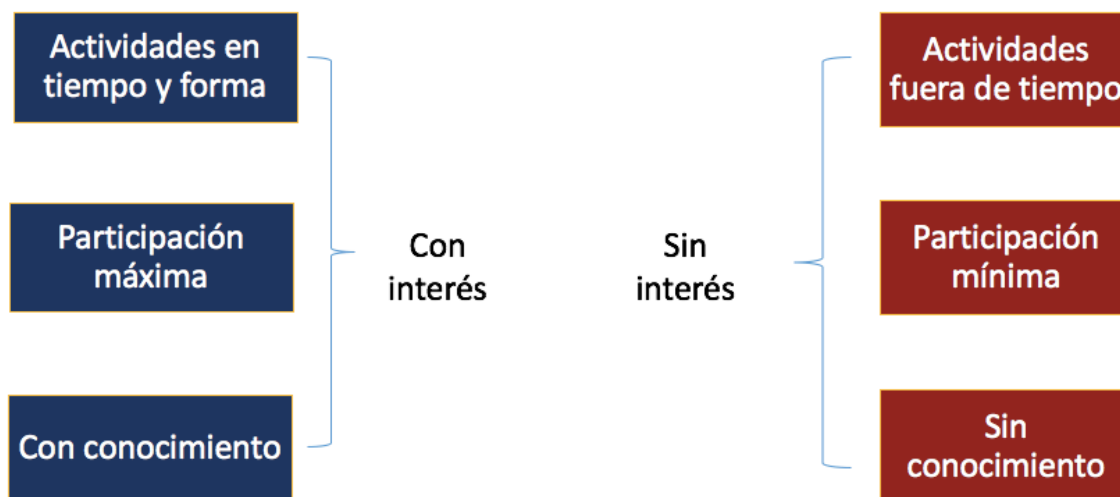


Figura 10. Manifestación de las implicaciones

El interés manifestado por los sujetos, que aunque no han sido señalados como parte del comité evaluador (P7 y P8), si fueron participantes en dicho proceso; son los profesores por contrato en la institución. Quienes por la necesidad de una estabilidad laboral en el contexto que se desenvuelven, y solicitaron colaborar en el proceso. Asimismo son quienes se informaron sobre el proceso y entregaban las actividades en tiempo y forma. A diferencia de los profesores que contaban con base y seguridad laboral, manifestaron un menor interés y por lo tanto el incumplimiento de los compromisos establecidos.

Como se ha mencionado previamente, una de las características del evaluador, es la profesionalidad en su quehacer en el proceso para lograr la acreditación. De acuerdo con las observaciones, entrevistas y focus group se señala la importancia de las implicaciones profesionales que fueron interpretadas por medio de la definición ofrecida por Bolívar (2005); que comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes. De igual manera la ética, que es vista como una reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos previos, que proporciona razones que justifican o no las acciones, analizando los comportamientos morales. Es así que la ética explica, desde patrones de generalidad o universalidad, la experiencia moral humana y prescribe los modos de comportamiento justificables.

De acuerdo a las observaciones obtenidas, las implicaciones (tabla 11) éticas en el proceso fueron importantes debido al acceso de la información por medio de su actualización o por medio de los informes realizados a los participantes. Como se ha señalado previamente la cultura de la acreditación fue reciente, debido a que en el proceso anterior no se explicó su importancia y los detalles a contemplar para la realización de las tareas. Por lo que originó que los resultados obtenidos sean menores a los esperados.

Tabla 11.

Manifestación de implicaciones

Profesionales	Laborales	Éticas
Liderazgo	Organización de actividades	Información
Responsabilidad	Coordinación	Actuar
Conocimiento	Estatus	Participantes

Capítulo V.

Conclusiones y recomendaciones

El presente apartado corresponde a las conclusiones obtenidas con base en los datos que ofrecieron las entrevistas, observaciones y grupos de enfoque realizados a los participantes del proceso evaluativo de un programa educativo con fines de reacreditación. Por lo que en los diferentes segmentos que lo componen se plasmarán las interpretaciones de la información obtenida. Asimismo se ofrecen recomendaciones al programa participante.

Conclusiones

Las conclusiones están determinadas por las preguntas de investigación que han sido planteadas durante la investigación.

En primer lugar, ¿Porqué han sido significativas las experiencias de los participantes, dependiendo del rol desempeñado en la autoevaluación con fines de reacreditación?

La significatividad del rol desempeñado en la evaluación, es determinado por la experiencia previa y la información otorgada sobre el proceso. Ha sido significativa debido a que a partir de ello los evaluadores han concluido la necesidad de tomar en cuenta la opinión y participación de los profesores de contrato en el comité. Igualmente han tomado en cuenta a la evaluación como un impulsor político en la institución.

La segunda cuestión es, ¿Qué han significado las diversas situaciones vividas por los participantes durante la evaluación interna con fines a la re acreditación de la Licenciatura?

Las vivencias de los participantes contemplan diversos significados, entre los cuales se retoman la evaluación, la acreditación y el evaluador. Aspectos que influyeron en el proceso de evaluación de la Licenciatura. En primer lugar la evaluación, es definida como formativa, como una función y como obligación. Aspectos relacionados al para qué de la evaluación. La acreditación, para los participantes es cultural, un medio de comprobación y de recolección de información. Por último, el evaluador debe ser práctico, flexible, atento, formal, honesto, organizado, positivo, con valores, carismático y humano.

Continuando, ¿Cómo influyen los factores políticos, institucionales, organizacionales, personales en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?

Retomando la tabla 10 sobre los factores en la evaluación de programas, los aspectos que más interfieren son el político e institucional, debido a que el cambio de dirección (político) definió el actuar de los profesores por contrato y de base. Igualmente la normativa institucional determinaba el proceder en la evaluación realizada.

Por otra parte, relacionado con: ¿Cómo influyen en el desempeño los distintos roles en el proceso de evaluación interna del programa educativo con fines de reacreditación?

El rol del evaluador es influenciado por la información que aportan, en primera instancia, en relación con los objetivos del proceso a realizar, lo cual impactaría en su interés, participación y en el desempeño de la evaluación. La carencia de estos aspectos en el anterior y en el actual proceso, provocó la ausencia de los elementos y participantes establecidos en un principio por los mismos organizadores.

Los roles que resaltan en el proceso son: el comité, el coordinador del comité y la dirección, quienes en el caso desarrollado se afirma la existencia únicamente de la dirección y del coordinador de comité. En donde el primero funge como revisor final y el segundo como aquel que formula el proceder y designa las tareas personales a cada uno de los profesores. Sin llegar a un acuerdo en común por los representantes o revisiones previas en cada una de las tareas.

Por último, ¿Cómo se manifiestan las implicaciones profesionales, laborales, éticas, entre otras en el desarrollo de la evaluación interna?

La participación de los sujetos se ve determinada por tres marcos, el profesional, laboral y ético (tabla 11). Se observa la necesidad de la existencia del liderazgo para poder desarrollar las actividades correspondientes, debido al constante intercambio de información, actividades y responsabilidades que requiere la evaluación. Debido a la existencia de múltiples agentes con poder y sus manifestaciones de ello, cada uno de ellos debería desarrollar habilidades para el logro de los objetivos.

Recomendaciones

Las recomendaciones al finalizar esta investigación recaen en realizar un plan de acción y la implementación de sesiones informativas al inicio de cada evaluación con el fin

de que los participantes puedan tener claros los objetivos de la evaluación. Asimismo determinar los beneficios verdaderos de ellos y procurar una revisión constante de la participación del comité evaluador que se designe.

En otro sentido, de la Garza (2004) menciona la complejidad del proceso de evaluación debido a un injusto ajuste que requiere acuerdos previos y consensuados. Es así que Carbajosa (2011) señala como factor en la evaluación el salario bajo de los profesores. Partiendo de ello, las actividades múltiples, el salario base bajo, entre otros aspectos anteriormente tratados en los resultados; provoca la delegación de actividades a los servicios sociales y con ello surge la preocupación por las cuestiones éticas en cuanto al involucramiento del servicio social, al decidir qué actividades se pueden delegar y cuáles mejor no.

Por otra parte, es importante identificar la importancia formativa del director, en el desarrollo del liderazgo pedagógico y de los demás mandos altos. Y en consecuencia se retoman las cuestiones de jerarquía vs funciones y compromiso de cada uno de los participantes. Es entonces que se propone tratar lo anterior y de igual manera las características que deben privilegiar en el armado de un comité vs reglamento UADY

Referencias

- Carbajosa, D. (2011). Evaluación en Educación: Entre posiciones críticas y objetivistas. En P. Ducoing Watty, *Pensamiento Crítico en Educación* (p. 362). México, México: IISUE Educación.
- Casas Medina, E. V. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *OMNIA* , 17, 53-70.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: “serie azul, 3. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- CONACE. (2011). *CONACE*. Obtenido de Marco de referencia.: <http://www.conace-sae.org/>
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos 43*. España, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). .
- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la Educación Superior* , 151-157.
- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la Educación Superior* .
- Acreditación, G. I. (2004). *Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Obtenido de RIACES: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf
- Auerbach, A., & Dolan, S. (1997). *Fundamentals of Organizational Behaviour: The Canadian Context*. Scarborough,: Nelson.

- B., B., & Avolio, B. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort*. Mindgarden, Inc.
- Bennetts, M. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *EDUCAR* (40), 163-189.
- Buendía Espinosa, A. S. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, 56-68.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- de la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. Presentación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 808.
- de la Garza, E. (2004). *La evaluación educativa. Presentación temática*.
- Etxague, X. H. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 7-18.
- Gago Huguet, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa. (1ª ed)*.
- Goffman. (1997). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. (Amorrortu, Ed.) España.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itasca, IL.: IL FE Peacock Publishers.
- Guido, E. (2005). Acreditación: ¿calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? *Actualidades Investigativas en Educación*. *INIE*, 5.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: IDER.
- Muñoz I., C., & Villa L., L. y. (1998). *Calidad de la educación: Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Universidad Iberoamericana/ Instituto de Fomento e Investigación Educativa, AC/Fundación Mexicana para la Salud y Fomento Cultural Banamex, AC.
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pérez, R. R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *RIE* , 18 (2).
- Porras, A. E. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. . *Educación* , 26, 245-254.
- Porto, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI* , 167-188.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles , O., & Herrera Torres , L. . (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. . *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM* , xv, 133-154.
- Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las Instituciones de Educación Superior. . *Revista Iberoamericana de Educación*. .
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro* (50).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. .

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. . Ediciones Morata. .
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research* (Vol. 95004979). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. . Ediciones Morata. .
- Stufflebeam, D. L. (1987). *The CIPP model for evaluation*. In *International handbook of educational evaluation*. . s/d: Springer Netherlands.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. . *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* , 13, 313-336.
- Todd, Z., Nerlich, & Mckeown. (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology Press.
- UADY. (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida: UADY.

Anexo 1 Guía de entrevista

Preguntas guías de la entrevista

1. Roles en la autoevaluación
 - a) Narre cómo es su participación en el proceso
 - b) ¿Quiénes deben participar?
 - c) ¿Cuál es el papel que deben desempeñar y qué se espera de ellos?
2. Organización del trabajo de evaluación
 - a) ¿Cómo describirías el proceso que se realizó en la evaluación? - ¿qué es?
 - b) ¿Qué dificultades ha enfrentado en éste proceso y cómo los ha enfrentado?
 - c) Cuáles son las satisfacciones o logros que obtuvo al participar en el proceso.
 - d) ¿Qué aspectos son necesarios tomar en cuenta en un proceso de evaluación?
 - e) Ahora con la experiencia, qué propondría a los directivos para la realización de otras evaluaciones de programas.
 - f) ¿Importancia del proceso para la licenciatura?
3. Formación de evaluadores internos vs experiencia
 - a) ¿Qué características o aspectos básicos debe cubrir una persona para poder ser un evaluador interno?
 - b) Con la experiencia previa, qué recomienda a los demás para ser un evaluador de una Licenciatura.
 - c) ¿Cómo ha contribuido la experiencia este proceso en su perfil como evaluador de un programa?

Anexo 2 Guía grupo de enfoque

1. Roles en la autoevaluación
 - a) ¿Cómo fue su participación en el proceso?
 - b) ¿Quiénes deben participar?
 - c) ¿Cuál es el papel que deben desempeñar y qué se espera de ellos?
2. Organización del trabajo de evaluación
 - a) ¿Cómo describirían el proceso que se realizó en la evaluación? - ¿qué es?
 - b) ¿Qué dificultades han enfrentado en éste proceso y cómo los han enfrentado?
 - c) Cuáles son las satisfacciones o logros que obtuvieron al participar en el proceso.
 - d) ¿Qué aspectos son necesarios tomar en cuenta en un proceso de evaluación?
 - e) Ahora con la experiencia, qué propondría a los directivos para la realización de otras evaluaciones de programas.
 - f) ¿Importancia del proceso para la licenciatura?
3. Formación de evaluadores internos vs experiencia
 - a) ¿Qué características o aspectos básicos debe cubrir una persona para poder ser un evaluador interno?
 - b) Con la experiencia previa, qué recomiendan a los demás para ser un evaluador de una Licenciatura.
 - c) ¿Cómo ha contribuido la experiencia este proceso en su perfil como evaluador de un programa?

Anexo 3 Consentimiento de participación

El que suscribe, **Sujeto (título, nombre completo)**, después de haber comprendido que la investigación **nombre de la tesis** a cargo de Karina Cruz Gutiérrez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación perteneciente a la Universidad Autónoma de Yucatán, pretende **objetivo** acepto voluntariamente que dicha investigación sea realizada en el Programa de la Licenciatura en Economía de la Facultad.

Tengo pleno conocimiento de que esta investigación es realizada por Karina Cruz Gutiérrez como tesis de maestría y que puedo contactarme con ella o con su asesora la Dra. Norma G. Heredia Soberanis (email nheredia@uady.mx), si tuviera alguna inquietud acerca de la misma.

Se me ha informado que las observaciones y las entrevistas son grabadas, y me ha sido asegurada la confidencialidad de la información proporcionada, así como el anonimato, pudiendo ser publicados los datos en una forma que no se me identifique en ningún modo.

Soy consciente que durante las entrevistas daré la oportunidad de que se me haga cualquier pregunta y discutir cualquier dificultad relacionada con mi participación como **cargo del sujeto**. Podré realizar cuantos comentarios considere oportunos para mejorar o completar la visión del asunto estudiado, y comprendo que la información relevante que ha sido recogida puede ser incluida en el informe final de la investigación, tomando en cuenta las diferentes perspectivas de las personas implicadas. Una vez elaborado el informe, me será dado a conocer, el cual no será definitivo hasta que dé mi aprobación, y una vez aprobado, se le podrá dar cuanta difusión considere oportuno la investigadora responsable.

Libremente elijo participar en la investigación y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del investigador