



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS Y PROCESOS ACADÉMICOS. EXPERIENCIA EN LA DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAM

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

KARLA PATRICIA SOSA RAMÍREZ

ASESORA

MTRA. LAURA ELENA ROJO CHÁVEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2019





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción i

CAPÍTULO I. EVALUACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS Y PROCESOS ACADÉMICOS 1

1.1 ¿Qué es la evaluación educativa?..... 1

1.2 ¿Por qué es importante la evaluación educativa?..... 13

1.3 ¿Cuál es la relevancia de la evaluación en el marco de las instituciones de educación superior? 20

CAPÍTULO II. CONTEXTO INSTITUCIONAL 29

2.1 Bosquejo histórico de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular 29

2.2 Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular 31

2.3 Dirección de Evaluación Educativa 31

2.4 Actividad profesional en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos..... 34

CAPÍTULO III. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROCESOS ACADÉMICOS..... 36

3.1 *Evaluación de la docencia y la enseñanza en la Licenciatura en Ciencias Genómicas* 37

3.1.1 Etapa de acuerdos 41

3.1.2 Planeación de la evaluación 42

3.1.2.1 Diseño de los instrumentos de la evaluación 43

3.1.2.1.1 Perfiles de la docencia y la enseñanza 43

3.1.2.1.2 Cuestionarios de evaluación..... 44

3.1.2.1.3 Formatos de opinión libre 45

3.1.2.1.4 Listado de profesores contemplados en la evaluación 45

3.1.3 Recopilación de la información 45

3.1.4 Análisis y enjuiciamiento de la información 48

3.1.5 Elaboración y difusión del informe de evaluación 49

3.1.6 Actividades desempeñadas 51

3.2	<i>Estudios con egresados y empleadores del Posgrado en Estudios Mesoamericanos</i>	53
3.2.1	Etapa de acuerdos	57
3.2.2	Planeación de los estudios	58
3.2.2.1	Diseño de los instrumentos	58
3.2.2.1.1	Cuestionario de seguimiento de egresados o con empleadores.....	58
3.2.2.1.2	Directorio de egresados o de empleadores	59
3.2.3	Recopilación de la información	60
3.2.4	Análisis y enjuiciamiento de la información	63
3.2.5	Elaboración y difusión del informe de resultados	64
3.2.6	Actividades desempeñadas	65
3.3	<i>Evaluación del plan de estudios del Posgrado en Filosofía</i>	67
3.3.1	Etapa de acuerdos	70
3.3.2	Planeación de la evaluación	71
3.3.2.1	Diseño de los instrumentos de la evaluación	72
3.3.2.1.1	Cuestionarios para tutores, alumnos de maestría y alumnos de doctorado.....	72
3.3.2.1.2	Listado de alumnos y tutores contemplados en la encuesta.....	73
3.3.3	Recopilación de la información	74
3.3.4	Análisis y enjuiciamiento de la información	76
3.3.5	Elaboración y difusión del informe de evaluación	77
3.3.6	Actividades desempeñadas	78
3.4	<i>Proyectos especiales de evaluación</i>	80
3.4.1	Revisión de literatura sobre los factores de éxito y fracaso en los estudiantes de posgrado	81
3.4.1.1	Actividades desempeñadas	83
CAPÍTULO IV. EL PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN LA EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS		85
4.1	Análisis crítico del papel del profesional de la Pedagogía en la evaluación de procesos y programas académicos.....	85
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES		93
Referencias.....		99

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por la oportunidad brindada para la realización de estudios profesionales, por ampliar mi visión del mundo y promover en mí una actitud crítica y reflexiva en todos los aspectos de mi vida y en mi desempeño profesional.

A mi tutora, la maestra Laura Rojo, por su apoyo y comprensión, por sus palabras de aliento, por su compromiso con la excelencia profesional y académica y su invaluable calidez humana, paciencia y amabilidad. Aprecio la confianza que me ha brindado y todas las enseñanzas que ha dejado en mí, sin duda, una inspiración como persona y profesional de la Pedagogía.

A todos los profesionales de la Dirección de Evaluación Educativa, especialmente a mi equipo de trabajo, por sus valiosas enseñanzas y orientaciones, por sus sabios consejos y palabras de ánimo, por su amabilidad y apertura para apoyarme en todas mis dudas, por hacer de nuestro espacio de trabajo un lugar especial.

A mi familia, por su infinita paciencia y apoyo durante mi formación, por todo el amor que me brindan, por estar cerca de mí, por motivarme todos los días a ser mejor persona y a dar lo mejor de mí en todo lo que haga.

A mis amigos y todas las personas especiales en mi vida, por su confianza, cariño y amistad, por estar en las buenas y en las malas, por escucharme cuando más lo requería.

A Octavio, por su paciencia e infinito cariño, por acompañarme durante este camino e inspirarme a convertirme en la mejor versión de mí misma.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los principales desafíos que las instituciones de educación superior presentan de cara al futuro es la mejora continua del servicio educativo que proporcionan, uno de los mecanismos que han empleado para el logro de esta tarea es la evaluación. En este contexto, la evaluación puede ser entendida como un proceso sistemático de recolección y análisis de información, que requiere de metodologías y técnicas específicas, y tiene como objetivo la formulación de juicios de valor sobre un objeto educativo, para orientar la toma de decisiones respecto a éste y contribuir a su mejora.

La evaluación puede asumir características diversas y responder a distintos objetivos, lo cual depende del objeto educativo evaluado, como los planes y programas de estudio, las actividades de enseñanza aprendizaje, los recursos y materiales didácticos, la planta académica, la infraestructura que soporta la operación del proyecto educativo, además de las experiencias de los actores que intervienen directa o indirectamente con estos elementos; es decir, los posibles objetos de evaluación son múltiples y diversos.

Algunos de los propósitos que justifican las evaluaciones es disponer de evidencias para la comprensión de los objetos educativos evaluados, contar con información para identificar fortalezas o áreas de oportunidad en los mismos, arrojar luz sobre su funcionamiento, conocer las experiencias de los participantes en éstos, regular los procesos de enseñanza, orientar la labor educativa, promover la rendición de cuentas y realizar un seguimiento de las políticas y acciones educativas. Por este motivo, la evaluación es una herramienta valiosa que, aunada a otros elementos, sirve como base para la toma de decisiones en las instituciones con miras al fortalecimiento de los programas y procesos académicos.

La razón por la cual elegí el informe académico de actividad profesional para sustentar mi examen profesional es porque considero que después de tres años y medio de experiencia puedo valorar el alcance e importancia de la participación de los pedagogos en procesos de evaluación educativa. Asimismo, para mí ha sido indispensable conocer los diferentes marcos teórico-metodológicos que sustentan la evaluación, así como la forma en

que ha evolucionado su concepto, su importancia en los escenarios educativos y su relevancia en el marco de las instituciones de educación superior. Por tanto, se emplea un método descriptivo para detallar las actividades que se incluyen en este informe. Se comienza con un marco conceptual de la evaluación para el fortalecimiento de los programas y procesos académicos, con los tópicos antes descritos y, posteriormente, se detallan mis actividades como evaluadora en cuatro áreas de la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Educativos (SEPPA) en la UNAM.

El propósito del presente informe es dar a conocer que la evaluación educativa es una tarea fundamental de las instituciones para el fortalecimiento de los programas y procesos académicos, lo cual requiere de una planeación y diseño precisos para que la evaluación se conduzca de manera sistemática, con fundamentos claros y procedimientos factibles y pertinentes, para recuperar evidencias valiosas que apoyen en la comprensión y toma de decisiones sobre el objeto evaluado. Como gran parte de las actividades institucionales, requiere del trabajo colaborativo e interdisciplinario de especialistas en evaluación y de otros ámbitos —esencialmente del educativo, psicológico, estadístico e informático—, así como del conocimiento de las disciplinas de los procesos en que se está colaborando.

Al respecto, es necesario puntualizar que en este ámbito los pedagogos tenemos un espacio de desempeño profesional, ya que podemos participar en la planeación de procesos de evaluación educativa de distintos tipos, llevarlos a la práctica y desempeñar todas las tareas que requieren, con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la carrera. Además, con el desarrollo de nuestras actividades desarrollamos la competencia para interactuar con los diversos equipos de trabajo y colaborar en proyectos académicos de diferentes áreas de conocimiento y disciplinas.

Este informe está organizado en cinco grandes capítulos: el primero, *Evaluación para el fortalecimiento de los programas y procesos académicos*, describe un breve marco sobre qué es la evaluación educativa, donde se explica cómo ha evolucionado su concepto, sus características, cómo está organizado el ciclo de la evaluación y por qué es importante desarrollar buenas prácticas de evaluación. Asimismo, se señala por qué es importante la

evaluación educativa, con una descripción de los principales propósitos a los que responde, y se señala lo que ha influido en su expansión en el terreno educativo. Por último, se menciona cuál es su relevancia en el marco de las instituciones de educación superior, para propiciar, conducir y sostener los cambios en el contexto educativo del siglo XXI.

El segundo capítulo, *Contexto institucional*, expone un bosquejo histórico de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic), de la Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (DDEIC) y de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), las funciones que le fueron asignadas a la dependencia y cada una de las Subdirecciones, el organigrama de la Codeic y una breve introducción a mi actividad profesional en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA) de la Dirección de Evaluación Educativa.

El tercer capítulo, *Evaluación de programas y procesos académicos*, señala las características de este tipo de evaluación y detalla mi participación en cuatro áreas de procesos evaluativos, en específico: en la evaluación de la docencia y la enseñanza en la Licenciatura en Ciencias Genómicas, en los estudios con egresados y empleadores del Posgrado en Estudios Mesoamericanos, en la evaluación del plan de estudios del Posgrado en Filosofía y en un proyecto especial de evaluación, que corresponde a la revisión de literatura sobre los factores de éxito y fracaso en los estudiantes de posgrado. Cada uno incorpora una descripción sobre el tipo de evaluación o estudio al cual remite y detalla las etapas en que está organizado; asimismo, concluye con una síntesis de las actividades que fueron desempeñadas durante todo el proceso.

El cuarto capítulo, *El profesional de la pedagogía en la evaluación de procesos y programas académicos*, pormenoriza en el valor de las evaluaciones para el aseguramiento de la calidad de la educación que ofrece la Universidad Nacional, e incorpora una reflexión crítica sobre el papel del profesional de la Pedagogía en la evaluación de los programas y procesos académicos, así como su responsabilidad para desempeñar las tareas que competen a cada estudio con base en los conocimientos adquiridos durante la carrera y con los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia en la DEE. Por último, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones sobre las tareas realizadas.

Capítulo I

EVALUACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS Y PROCESOS ACADÉMICOS

1.1 ¿Qué es la evaluación educativa?

La evaluación educativa como práctica institucional es centenaria. Desde el siglo XIX y hasta nuestros días, ha experimentado un importante crecimiento, desarrollo e institucionalización en el terreno educativo, al tiempo que se ha profesionalizado su quehacer (Tiana, 1994; Martín, 2009; LaVelle, 2015).

Las instituciones educativas siempre han estado interesadas en conocer cómo desempeñan sus labores educativas y de qué manera pueden mejorarlas. Es decir, siempre han mostrado inclinación por valorar cómo aprenden los estudiantes, qué metodologías de enseñanza y aprendizaje favorecen su formación, cuáles son los contenidos que resultan de mayor interés; cómo se desempeñan los profesores, qué tipo de recursos o materiales educativos emplean en las clases, cómo se vinculan con los alumnos; cómo se desempeña el personal de apoyo, de qué manera se involucra en la tarea educativa; cómo la infraestructura sustenta la operación del proyecto educativo y cómo funciona la institución en todas sus aristas. Por tanto, valorar es algo que se hace permanentemente en educación y la evaluación está ligada de manera directa con esta tarea (Ibarra, 2009).

Con casi setenta años de historia y numerosas definiciones en el camino, la evaluación educativa puede ser concebida de distintas formas, dependiendo el campo en el que se sitúe, la orientación filosófica que subyace al proceso y las necesidades, propósitos u objetivos que tenga una institución educativa. Aunque, en general, se pueden agrupar de acuerdo con sus funciones, como: el logro de objetivos, la emisión de juicios de valor o determinación de méritos y la toma de decisiones; o bien, definiciones que engloban las perspectivas anteriores.

De acuerdo con Ruiz (2001) autores como Tyler, Gronlund y Lafourcade, cuyas aportaciones se sitúan a mediados del siglo XX, consideran a la evaluación como un proceso centrado en el logro de objetivos, dado que permite valorar la medida en que se alcanzan

los objetivos educativos. En este sentido, se atribuye una función centralmente sumativa a la evaluación, donde se valora el cumplimiento de los objetivos contemplados.

Asimismo, la evaluación puede ser concebida como un proceso para la determinación del mérito o valor educativo. Al respecto, las aportaciones de Scriven (1991) Worthen y Sanders, *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation* (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación en Educación), Schuman y Alvira, a finales del siglo XX, se enfocan en que la evaluación es un proceso mediante el cual se determina el mérito o valor de un objeto educativo, sea un programa, producto, a partir de la emisión de juicios de valor sobre sus componentes (Ruiz, 2001; Mora, 2004) Es decir, la evaluación no sólo se enfoca en la medición del logro de objetivos o en la valoración de ciertas características en un objeto educativo, sino también, en la emisión de un juicio valorativo sobre el mismo. Esto refleja una evolución en la definición del término evaluación.

También, la evaluación puede ser considerada como un proceso de recogida de información para la toma de decisiones. En esta categoría se encuentran las aportaciones de autores como Stufflebeam, Cronbach, Alkin, Ferrández y Boulmetis, a mediados y finales del siglo XX, donde se plantea que la evaluación es un proceso de recopilación y análisis de información para orientar la toma de decisiones sobre el objeto educativo evaluado, para promover la comprensión de los fenómenos implicados (Ruiz, 2001; Boulmetis, 2000). Bajo esta visión, además de las funciones ya mencionadas (valoración del logro de objetivos y determinación del mérito educativo), a la evaluación se le atribuye esta función para dirigir la acción educativa.

Con el propósito de contar con una conceptualización más robusta del término que pudiese integrar las perspectivas anteriores, autores como De la Orden, Cabrera y Casanova y Stufflebeam, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, entienden a la evaluación como un proceso riguroso y sistemático de recopilación y análisis de información, a través de la emisión de juicios de valor, que sirvan como guía para la toma de decisiones sobre los objetos educativos evaluados en todas sus aristas, desde su contexto hasta sus resultados (Ruiz, 2001; Stufflebeam, 2003). De tal forma, se entiende que la evaluación puede apoyar en la valoración integral de los elementos vinculados con los procesos educativos, como se

plantea en el Modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos), a partir de la evaluación del *contexto*, para valorar necesidades, problemáticas u oportunidades en la definición de los objetivos de la evaluación; de los *insumos*, para verificar los planes de acción, factibilidad y costos que implicaría el logro de los objetivos planteados; de los *procesos*, para valorar la implementación de los planes y el desempeño de los programas; y por último, de los *productos*, para identificar y evaluar los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación y verificar el cumplimiento de los objetivos (Stufflebeam, 2003).

Estas aproximaciones evidencian que la concepción de evaluación educativa ha experimentado múltiples cambios a lo largo del tiempo y dependiendo de los autores y del contexto social, político y cultural de la época, puede ser considerada como un proceso centrado en la determinación del logro de objetivos, del mérito o valor de un objeto, o también, para orientar la toma de decisiones. En otras palabras, es un término complejo que no responde a una sola acepción, sino que varía de acuerdo con las perspectivas, valores, experiencias, visiones y orientaciones profesionales de las personas que conducen la evaluación (LaVelle, 2015).

Con base en lo anterior, se concluye que la evaluación educativa puede ser concebida como un proceso sistemático de recolección y análisis de información, que requiere de metodologías y técnicas específicas, tanto cuantitativas como cualitativas, y tiene como objetivo la formulación de juicios de valor sobre un objeto educativo, para orientar la toma de decisiones respecto a éste.

La evaluación es un proceso complejo e intricado que comienza con la formulación de objetivos, recuperación y sistematización de la información, procesos de interpretación para llegar al significado de ésta, juicios de valor sobre el objeto evaluado y finaliza con decisiones acerca de los cambios o mejoras que el último requiere (Morán, 2012). En un sentido amplio, evaluar implica analizar sistemáticamente las características, funcionamiento, fortalezas y áreas de oportunidad de los objetos educativos, para emitir juicios de valor sobre éstos, que deriven en resultados útiles para la comprensión del objeto.

Su utilidad reside en que ayuda a comparar actividades, características o componentes para obtener información que permita alimentar la reflexión sobre el objeto,

profundizar en su conocimiento y fundamentar juicios de valor sobre éste. Así, las conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados se deben construir a partir de evidencias sólidas. También, puede ser vista como un proceso para identificar las discrepancias entre el estado actual de un objeto educativo y las metas que se tienen contempladas para éste (Boulmetis, 2000; Nirenberg, 2001).

La evaluación combina investigación sistemática y técnicas de análisis de información para responder preguntas importantes acerca de los programas, actores, políticas, intervenciones, materiales o recursos educativos, ¿qué los caracteriza? ¿cómo funcionan? ¿cuáles son sus fortalezas y cuáles sus áreas de oportunidad? ¿de qué maneras funcionan mejor? ¿cómo se puede hacer para que sean mejores, trabajen mejor o aporten los resultados esperados?

En suma, apoya la mejora de las prácticas educativas a través de la comprensión y valoración fundamentada de éstas. *“La evaluación puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos”* (Olmedo, 1973, citado por Morán, 2012). En esencia, es un elemento integral de la educación que impulsa la mejora de los escenarios educativos, el quehacer pedagógico y los elementos que en éste intervienen, para asegurar, entre otros aspectos, su calidad, vigencia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Actualmente existen muchos tipos de evaluación, los cuales dependen de los objetos que se contemplan evaluar y sus componentes. Los objetos de evaluación en el campo educativo son múltiples y variados. Desde los que se sitúan en un nivel macro, como los sistemas educativos —con sus elementos pedagógicos, jurídicos, políticos, legislativos y contextuales—, y las instituciones o centros educativos —con su modelo educativo, paradigma pedagógico, modelo didáctico, recursos educativos, estructura—; hasta los que son específicos, que están contenidos en los dos primeros mencionados, y que corresponden a un nivel micro, como los planes y programas de estudio, las personas inmersas en los procesos educativos —alumnos, profesores, autoridades escolares, personal administrativo— los recursos y materiales didácticos, la infraestructura que soporta la operación académica, las actividades al interior de la institución, etcétera.

Cada uno puede y debe ser evaluado en distintos aspectos, en congruencia con los objetivos que se tengan contemplados. Sobre los *sistemas educativos*, se puede evaluar su calidad, pertinencia, suficiencia, eficacia, rendimiento, eficiencia, estructura; sobre las *instituciones*, su productividad, funcionamiento, misión, gestión, programas, infraestructura, financiamiento, procesos, resultados; sobre los *programas*, su vigencia, pertinencia, resultados, impacto; sobre las *personas*, su desempeño, conocimientos, habilidades, actitudes, experiencia, formación; y sobre las *herramientas*, su pertinencia, impacto, objetivos, características, diseño, calidad de los contenidos, costo-beneficio, entre otros.

A su vez, estos objetos pueden ser evaluados en su totalidad o sólo un componente de ellos. Para ilustrar, si se desea evaluar los planes y programas de estudio de una institución, se puede gestionar una evaluación que considere tanto sus características, como su fundamentación, modelo educativo, metodología de enseñanza y de evaluación, su estructura y contenidos, recursos materiales y educativos, planta académica, infraestructura, por mencionar algunos; o bien, una que se concentre en un componente, como la experiencia de los alumnos en un determinado año de formación, o la calidad de los recursos educativos que se emplean dentro de las aulas.

De acuerdo con Davidson (2004) otros componentes que se deben evaluar sistemáticamente son: proyectos, programas u organizaciones; desempeño de los profesores; políticas y estrategias; productos o servicios; procesos o sistemas y propuestas o contratos. Otros ejercicios evaluativos que tienen amplio impacto en educación e, inclusive, se han convertido en subcampos especializados, son las evaluaciones de los alumnos, del profesorado, de los programas académicos, de los centros de enseñanza, de las innovaciones y del sistema educativo (Tiana, 1994).

Otro aspecto que depende del propósito de la evaluación es el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo (Mora, 2004; W. K. Kellogg Foundation, 2017). En la evaluación de programas, específicamente, se pueden ubicar tres tipos: de entrada, de la operación o los procesos y de los resultados. La evaluación de *entrada* ayuda a identificar los recursos que un programa tiene disponibles para el logro de los objetivos y los que se requieren para lograrlo. La de *procesos* valora si un programa se implementa en la forma en que fue

planeado, identifica fortalezas y dificultades, y si se están produciendo los resultados deseados; tiene como objetivo la retroalimentación continua del objeto evaluado, ya sea para mantenerlo en marcha o para modificarlo. Por último, la evaluación de *resultados* verifica el logro de los objetivos planteados, si fueron satisfechas las necesidades de evaluación y los efectos deseados o no deseados; también, considera si los esfuerzos son sostenibles y replicables.

Para ejemplificar, una evaluación de entrada en un plan de estudios se centraría en la valoración de los perfiles de ingreso y de egreso, de los contenidos y estructura curricular, así como del funcionamiento del programa. Una de operaciones o de procesos, se enfocaría en cómo se conducen los procesos de enseñanza, cómo se promueve el logro de aprendizajes, cómo se conduce la gestión escolar, qué aspectos positivos o áreas de oportunidad se identifican en ello. Mientras que, en una evaluación de resultados, se identificaría el grado de logro de los aprendizajes en los alumnos, así como el impacto de la formación académica y profesional en los egresados y titulados.

Las funciones de la evaluación están estrechamente relacionadas con los tipos de evaluación y con el uso de la información resultante del proceso. En una evaluación de programas, si se define que los resultados se emplearán con una función formativa, el principal objetivo es contar información que apoye la comprensión del proyecto y permita asegurar su calidad y su mejora; generalmente, se conduce durante su planeación o implementación (Stufflebeam, 2007). Desde este enfoque, la evaluación puede centrarse en dos componentes: en la implementación de un programa o en el progreso del mismo (Frechtling, 2010). Cuando se evalúa la implementación, se verifica la manera en que fue planeado y si se requiere modificaciones para mejorarlo; este tipo de evaluación se lleva a cabo cuando se desea valorar si todos los elementos considerados se encuentran en su lugar y operan adecuadamente, además de que es útil para describir y documentar las actividades que un proyecto emprende.

En cambio, cuando se evalúa el progreso de un programa, como su nombre lo indica, se revisa el avance de un proyecto respecto a los objetivos planteados. Este tipo de evaluación conlleva recolectar información para averiguar la medida en que las metas

planteadas se cumplen y es útil para determinar el impacto de la intervención en los participantes. Adicionalmente, permite advertir situaciones inesperadas, que posiblemente podrían devenir en problemáticas, relacionadas con los participantes, los demandantes de la evaluación y, en general, con la estructura del proyecto. Desde una visión prospectiva, ayuda a visualizar la medida en que se están cumpliendo o no los objetivos y si es probable que al término del proyecto sean alcanzados. Si la información refleja una situación desfavorable, se puede emplear para afinar el proyecto antes de llegar a su término.

Si bien, las evaluaciones formativas pueden conducirse durante todo el proyecto, es vital que se realicen durante las primeras etapas de su implementación, para diagnosticar las fortalezas o áreas de oportunidad del proyecto evaluado (Frechtling, 2010). El evaluador debe estar en constante interacción con los actores del proyecto, sobre todo porque a ellos tendrá que dirigir el informe de resultados y deberá guiarlos con recomendaciones para la toma de decisiones (Stufflebeam, 2007).

La evaluación también tiene una función sumativa, la cual tiene como propósito valorar si un proyecto logra los objetivos que tuvo contemplados y los procesos, estrategias o actividades que contribuyeron a su cumplimiento. De este modo, se realiza cuando la intervención llega a su término. Cuando la evaluación de un proyecto se conduce por primera ocasión, permite evaluar su potencial para ser aprobado; si se realiza de manera periódica, ayuda a valorar el futuro de la intervención (continuarlo, modificarlo o discontinuarlo). En cambio, si se evalúa un producto o servicio, provee información para valorar su calidad o, en su caso, su seguridad. En resumen, son favorables para determinar responsabilidades respecto a los logros o puntos críticos del proyecto y para informar sobre el estado global del objeto que se evalúa e incrementar el conocimiento del mismo.

Ante contextos políticamente marcados o ligados con el financiamiento del proyecto, es relevante que quien conduzca la evaluación sea un agente externo, esto es, un especialista que se mantenga al margen del objeto de evaluación, para brindar mayor objetividad y credibilidad al proceso. En evaluaciones de distinta naturaleza también puede intervenir un agente interno, es decir, un actor del propio programa, proyecto o institución, que aporte mayor conocimiento del objeto de evaluación, debido a su cercanía con éste y

promueva el diálogo y cohesión entre los participantes. El involucramiento de ambos promueve una revisión integral del proceso, ya que permite contrastar visiones sobre el diseño, planeación, implementación y evaluación del proyecto, desde una visión interna y externa del objeto educativo.

Esto refleja que la evaluación tiene representación y cabida en numerosas dimensiones del campo educativo y responde a múltiples objetivos y funciones, por tanto, es una actividad altamente compleja, rodeada de condicionantes, que se debe guiar a la luz de referentes y criterios claros, emplear metodologías apropiadas de acuerdo con los objetivos planteados y el objeto de evaluación y, durante todo el proceso, apoyarse de los estándares de evaluación para conducir buenas prácticas. Éstos son normas, acordadas por grupos de expertos, que debe cumplir todo proceso evaluativo.

Existen diversas propuestas de estándares de evaluación. Entre las más destacadas se encuentran las del *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation* (para evaluar personal, programas académicos y aprendizajes), las cuales han sido revisadas y actualizadas constantemente para asegurar su vigencia y están enfocadas en promover evaluaciones de calidad; y otras publicaciones como la propuesta de estándares de evaluación para América Latina y el Caribe, a cargo de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina (ReLAC) y del Proyecto Fomento de Capacidades en Evaluación en Costa Rica y países seleccionados de América Latina (FOCEVAL), en un esfuerzo por contar con un marco acorde a las características de las evaluaciones regionales. Aunque en ambas se proponen estándares distintos, en general, coinciden en que las evaluaciones deben ser legítimas, útiles, factibles y precisas.

Los estándares de evaluación son útiles dado que proporcionan marcos para diseñar y conducir evaluaciones que sean de referencia tanto para los evaluadores como para los participantes o personas interesadas; ayudan a reconocer y afrontar problemáticas que pudieran surgir a lo largo del proceso; a estimular la reflexión y juicio crítico en todas sus etapas; a guiar la toma de decisiones; y también a fomentar la cultura de evaluación en las instituciones (JCSEE, 1995; Rodríguez Bilella, *et al*, 2016; Stufflebeam, 2007).

Al respecto, una evaluación debe ser *legítima*, en tanto debe ser conducida bajo un marco ético y legal, con los procedimientos más adecuados según los participantes de la evaluación. En este punto, el evaluador debe actuar con profesionalismo y respeto en la interacción con los evaluados y audiencias interesadas; a la par, debe mantener la confidencialidad de la información e identificar si potencialmente existen conflictos de intereses y la manera en que pudieran ser afrontados.

También, debe ser *útil* para satisfacer efectivamente las necesidades de información de las audiencias, donde proporcione evidencia oportuna sobre el objeto evaluado, para los demandantes de la evaluación y los que participan en ella. Los datos deben ser útiles para que el evaluador analice la información con base en criterios específicos, haga juicios de valor sobre ésta, con una orientación constructiva y concrete la información en un reporte claro y preciso, útil para los objetivos que fueron planteados.

Una evaluación debe ser *factible* en tanto asegure la facilidad de su implementación, la eficiencia en la gestión de tiempo, recursos y la viabilidad política en el contexto en que se desarrolla. De hecho, el análisis de contexto es esencial en todo proceso de esta naturaleza y respecto al cual todos los evaluadores deben ser sensibles, desde que se diseña la evaluación hasta que se presentan y se utilizan los resultados de la misma, puesto que no solo alude a las características culturales de los participantes (Fitzpatrick, 2012, citado por Parapuf, 2016), sino también, a otras dimensiones, como las condiciones que involucra al objeto que se evalúa, el contexto de la intervención, el entorno que rodea la evaluación, los parámetros de la propia evaluación y el contexto de la toma de decisiones (Rog, 2012). Como menciona la autora, estas dimensiones también se componen de otros aspectos, como los psicológicos, organizacionales, sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, por lo que es vital considerar estos elementos para implementar una evaluación exitosa.

Otro punto esencial en las evaluaciones es que deben ser *precisas*, a través del empleo de técnicas y metodologías apropiadas según el propósito de la evaluación y los participantes. Para ello, como se mencionaba, es importante realizar un análisis del contexto, definir con claridad las expectativas del proceso, asegurar que la información sea

válida, analizar los datos sistemáticamente, generar conclusiones fundamentadas, examinar con periodicidad el sistema de evaluación y documentar todas las etapas del proceso. En este sentido, es recomendable que las normas y estándares de evaluación acompañen al evaluador durante todo el ciclo de la evaluación.

Para ahondar al respecto, todo ejercicio evaluativo comienza con una etapa de acuerdos y de planeación, donde se definen las características que contempla el diseño de la evaluación. Se define el objeto que será evaluado: institución, programa, persona, material o recurso educativo; los objetivos y preguntas de la evaluación para dar mayor sentido a la información recopilada; el enfoque, modelo o método de la evaluación; los derechos y obligaciones de los participantes; el rol del evaluador y su interacción con los participantes y los demandantes de la evaluación; la función que se dará a los resultados, entre otros elementos.

Una vez planeado el proceso, se recopila información o evidencias para analizar el objeto evaluado, el cual representa un componente fundamental para la evaluación, ya que es la materia prima sobre la cual se establecen los juicios de valor. Para recabarla se pueden emplear diversos métodos —cuantitativo, cualitativo y mixto—, técnicas —entrevistas, cuestionarios, grupo focal— y fuentes de información —alumnos, profesores, administrativos, autoridades, etcétera—; mientras que, para el análisis de información se requiere de metodologías apropiadas para describir, comparar e interpretar la información. En todo caso, la evaluación debe estar alejada de aportaciones sin fundamentos, prejuicios, información alterada o manipulada; y a su vez, debe ser cuidadosamente planeada y conducida para evitar datos erróneos que podrían afectar a los actores involucrados en la evaluación.

Contar con una base sólida de información permite fundamentar los juicios de valor sobre el objeto, etapa constitutiva de todo proceso evaluativo (Nirenberg, 2001) donde se analizan e interpretan los hallazgos encontrados, para emitir juicios de valor precisos, consistentes y confiables. Si bien, involucra una condición subjetiva, las valoraciones deben construirse partir de la información recopilada y contrastarse con los propósitos de la evaluación.

Todas estas etapas se materializan en un informe de resultados, cuyo propósito es presentar los hallazgos, conclusiones y recomendaciones de la evaluación. El informe debe incorporar una visión equilibrada de los resultados, resaltar los aspectos favorables, pero también, sus limitaciones o contratiempos, en este sentido, mostrar un panorama auténtico de la evaluación, que aporte elementos para la toma de decisiones del objeto evaluado, a la vez que debe ser claro, objetivo y preciso para que resulte comprensible y de utilidad para los demandantes de la evaluación y otras audiencias interesadas, que funja como ayuda para la difusión de los resultados.

Es deber de los demandantes de la evaluación emplear los resultados para planear estrategias, acciones o intervenciones generales y específicas para el fortalecimiento del objeto evaluado; así como realizar un seguimiento de lo decidido. El evaluador puede emitir recomendaciones sobre ello.

Ahora bien, aunque un proceso evaluativo sea conducido bajo los criterios más oportunos, pertinentes y éticos, acompañado de las normas de evaluación, es importante reconocer que no está exento de dificultades técnicas, metodológicas y éticas, que pueden acontecer desde la planeación hasta la difusión y uso de resultados.

Lo anterior pone de relieve el cuidado con que hay que abordar las evaluaciones educativas y la utilización de sus resultados (Martin, 2009), debido a que, por el ejercicio complejo que representa, puede enfrentarse a dilemas no sencillos de resolver que pueden afectar a las personas que tienen intereses legítimos en el proceso (Tiana, 2009). Por esta razón, todos los actores deben asumir con responsabilidad y compromiso sus tareas; ser críticos y reflexivos respecto a su involucramiento, como participantes o audiencias interesadas; ser realistas respecto a las dificultades o limitantes que se podrían enfrentar; establecer líneas de acción o recomendaciones que se podrían tomar en cuenta y mostrar una actitud abierta ante las posibles soluciones.

En consecuencia, el evaluador debe emplear sus conocimientos, habilidades y experiencias para identificar los retos que podrían surgir en la evaluación y que podrían afectar la objetividad, precisión, factibilidad y credibilidad de la misma (Markiewicz, 2008). Éstos pueden estar relacionados con el contexto social y político donde se planea y conduce

la evaluación, con los insumos requeridos en el proceso (recursos, materiales), con el enfoque y metodología empleado, con los valores culturales e intereses de las audiencias involucradas y de otras partes interesadas, con los propios valores del evaluador, con la presentación de los resultados, el uso y difusión de los mismos (Newman, 1995). Como señala Martínez Rizo (2009) *“un uso inadecuado de un instrumento tan poderoso puede tener consecuencias negativas graves, que las personas preocupadas por la educación deberíamos tratar de evitar”*.

En este sentido, una buena práctica de evaluación debería considerar los siguientes aspectos (INEE, 2006): conceptualizar la evaluación con un carácter comprensivo, donde se retomen todos los elementos relevantes para valorar el objeto educativo; ser conducida con un alto nivel técnico, con metodologías pertinentes para recopilar y analizar la información; contar con referentes claros para contrastar la información; emitir juicios de valor equilibrados derivados de la información contrastada; incluir estudios explicativos para identificar los factores que inciden en el objeto evaluado; y por último, difundir con amplitud, oportunidad y transparencia los resultados de la evaluación para promover su uso.

Una buena práctica evaluativa se ve reflejada durante todo el ciclo evaluativo. En la planeación, en el diseño del proceso y descripción detallada del objeto, propósitos, metodología y funciones de la evaluación; en la recopilación de información, al contar con instrumentos auténticos, previamente validados, en un marco de transparencia, respeto y protección para los participantes; en el análisis de información, al emplear procedimientos válidos, confiables y detallados para fundamentar los datos; en la emisión de juicios de valor, al contemplar toda la información recabada para valorar el objeto educativo; y en el informe, difusión y uso de resultados, al realizar una presentación equilibrada de los hallazgos, que sean comprensibles para las audiencias involucradas, puedan ser difundidos con oportunidad y, sobre todo, puedan ser útiles para el perfeccionamiento del objeto evaluado.

En síntesis, la evaluación educativa puede ser considerada como un proceso sistemático y metódico de recolección y análisis de información, que requiere de enfoques,

metodologías y técnicas diversos, para valorar múltiples objetos educativos —actores, programas, intervenciones, recursos o materiales, centros o sistemas—, para obtener información útil, confiable, válida y legítima, con el propósito de mejorarlos. Una buena práctica de evaluación requiere que, durante todo el ciclo evaluativo, se cuente con referentes claros, se empleen métodos apropiados, se construyan juicios de valor fundamentados, y se derive a conclusiones y recomendaciones factibles respecto al objeto evaluado, todo ello bajo un marco ético, de compromiso y responsabilidad, acompañado de estándares de evaluación.

1.2 ¿Por qué es importante la evaluación educativa?

Uno de los principales propósitos que justifican las evaluaciones es que permiten disponer de una base sólida de información acerca de los objetos, procesos o resultados educativos para valorarlos y orientar la toma de decisiones respecto a éstos (Worthen, 1997). A diferencia de las evaluaciones informales, donde los juicios de valor y la toma de decisiones son establecidos a partir de la valoración subjetiva, producto de las experiencias y vivencias de los sujetos, las evaluaciones formales se conducen de manera sistemática, metódica y rigurosa, con datos válidos, confiables y contrastables, que derivan en conclusiones y recomendaciones fundamentadas sobre los objetivos educativos, con mayor sustento para la toma de decisiones (Stufflebeam, 2007).

Por esto, ente otros motivos, la evaluación representa una tarea de amplia utilidad para las instituciones educativas, ya que les permite identificar fortalezas, virtudes, áreas de oportunidad o limitaciones de los objetos educativos —centros, programas académicos, actores de los programas— respecto a sus características, funcionamiento, resultados e impacto. A partir del análisis sistemático de la información obtenida, se puede reconocer el funcionamiento de los procesos y juzgar su calidad, relevancia, pertinencia, eficacia o eficiencia, con base en los criterios de referencia que se hayan contemplado en la planeación de la evaluación (Ferrer, 2009).

Los resultados de las evaluaciones pueden emplearse para diversos fines. En primera instancia pueden utilizarse para mejorar el objeto evaluado, lo cual corresponde a una función formativa de la evaluación. Este tipo de evaluación puede llevarse a cabo durante todo el ciclo de evaluación, siempre y cuando la información recuperada se emplee con propósitos de mejora (Worthen, 1997; Stufflebeam, 2007). Por ejemplo, cuando los resultados de las evaluaciones se utilizan para retroalimentar el desempeño de los profesores en sus actividades en el aula y cuando se establecen estrategias de mejora institucional con base en las áreas de oportunidad identificadas.

Cuando la evaluación se emplea con una función sumativa, es útil para determinar responsabilidades sobre los éxitos o fracasos de los proyectos o programas educativos y los actores que participan en éstos y para informar a los consumidores acerca de la calidad de los productos y servicios que emplean. Usualmente se conduce al término de las intervenciones educativas, servicios educativos o ciclos de formación (Stufflebeam, 2007; Worthen, 1997). Este tipo de evaluaciones son convenientes si se pretende decidir sobre la continuación, finalización, adopción o extensión de un proyecto (Boulmetis, 2000).

También son empleadas cuando se desea valorar la calidad de los programas, identificar su eficacia y eficiencia, verificar su impacto en una población determinada, proveer información sobre el costo y beneficio de su implementación y si se busca identificar el logro de los objetivos planteados (Ferrer, 2009). En este sentido, la base sobre la cual se toman decisiones acerca del valor de los programas es la medición de los resultados de aprendizaje, resultados de la comunidad, resultados de los egresados, o bien, la satisfacción de los empleadores (Boulmetis, 2000).

Algunos ejemplos de evaluaciones sumativas son: cuando se plantea la continuación de un programa académico a partir de las experiencias de aprendizaje o del grado de logro de conocimientos de los alumnos después de haberlo cursado; cuando se valora mantener o modificar el enfoque pedagógico de una institución al verificar el impacto de ciertas metodologías de aprendizaje en los alumnos; en relación con la planta académica, cuando se asigna un determinado número de horas de trabajo o se designan ciertos espacios académicos, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Paralelamente, otros motivos que justifican el desarrollo de evaluaciones en los escenarios educativos es que permiten incrementar el conocimiento y entendimiento de los objetos educativos evaluados, ofrecen distintos elementos para la toma de decisiones y arrojan luz sobre los objetos educativos, debido a que aportan información relevante, elementos para la reflexión y promueven un mejor conocimiento sobre los procesos (Tiana, 1997).

Un ejercicio con estas características, donde se incorpore la intervención continua y reflexiva, promueve la conciencia social sobre el quehacer educativo y, al sensibilizar a los participantes, contribuye a crear una cultura de evaluación (Tiana, 1997; Ferrer, 2009). En última instancia, se busca que todas las evaluaciones deriven en la toma de decisiones sobre los objetos evaluados, ya sea para su modificación o revisión, con una visión de mejora, como ocurre con las evaluaciones formativas, o bien, para decidir sobre la continuación o terminación de los programas, cuando se realizan evaluaciones sumativas.

La evaluación también puede ser empleada como reguladora de procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 1998). Por un lado, para verificar los elementos que intervienen en la enseñanza, como la frecuencia con que los profesores desempeñan sus actividades, las metodologías de enseñanza aprendizaje que desarrollan, las innovaciones pedagógicas que introducen en la labor educativa, los recursos y materiales didácticos que emplean, etcétera. Y también, para valorar los aspectos relacionados con el aprendizaje, como el nivel de preparación de los alumnos —conocimientos, habilidades, actitudes—, las dificultades o facilidades con que enfrentan su proceso de aprendizaje, el progreso alcanzado por cada uno y la eficacia de las técnicas de evaluación del aprendizaje.

Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje son significativos para diferentes actores. Para las autoridades educativas, en tanto les permiten orientar la labor educativa al interior de la institución, juzgar la calidad y pertinencia del currículo en determinadas áreas, verificar el impacto de los procesos en las personas involucradas en la evaluación y recuperar información para fortalecer los sistemas de este tipo. En el caso de los profesores, son útiles porque proveen de elementos para planificar, ajustar y guiar los procesos de enseñanza. Mientras que, para los alumnos, ayudan a valorar el progreso en sus

aprendizajes, respecto a los conocimientos adquiridos y el grado de logro de los objetivos planteados.

En consecuencia, la información obtenida a partir de las evaluaciones es de utilidad pedagógica para mejorar continuamente el currículo y los procesos pedagógicos, además de que permite que los actores involucrados adquieran mayor responsabilidad sobre sus roles en la evaluación (Boulmetis, 2000; Worthen, 1997; Ferrer, 2009).

Las evaluaciones también son útiles para otros propósitos: para la rendición de cuentas respecto al funcionamiento de los programas, la operación de las actividades académicas y el uso de sus recursos materiales y financieros; para realizar un seguimiento de las políticas y reformas educativas implementadas en las instituciones o centros educativos a nivel micro y macro (Tiana, 1994); para identificar directrices que orienten a nuevas investigaciones en el escenario educativo; para identificar nuevas audiencias y aplicaciones para un programa (Boulmetis, 2000).

Ahora bien, aunque la evaluación puede conllevar múltiples beneficios para las instituciones educativas y para las audiencias involucradas, es deber y responsabilidad de quien conduce las evaluaciones y de los que intervienen en ellas reconocer que ésta tiene potenciales limitaciones (Boulmetis, 2000). Una de ellas es que las evaluaciones, por sí mismas, no mejoran los objetos educativos evaluados, ni tampoco son la solución a todas las situaciones adversas que acontecen en las instituciones (Tiana, 2009; Worthen, 1997). En dado caso, ayudan a identificar fortalezas y puntos que requieran mejorarse, proporcionan información detallada sobre los programas académicos, intervenciones educativas y sus participantes, pero su verdadero impacto depende del uso que se haga de los resultados de evaluación y el sentido que se otorgue a la información recopilada.

Al respecto, es innegable reconocer que la evaluación está sujeta a una tensión interna entre el conocimiento generado y la interpretación que las audiencias hagan sobre éste. De modo que:

El juicio que las audiencias interesadas, llámese sociedad o ciudadanos, haga de la información obtenida, constituye la clave del éxito o fracaso de las políticas de evaluación. La búsqueda y consecución de la credibilidad se convierte, por lo tanto, en uno de los objetivos fundamentales (Tiana, 2009).

De igual manera, es importante señalar que una evaluación no deriva necesariamente en cambios. Retomando a Boulmetis (2000) siempre existe la posibilidad de que la información obtenida no resulte en la mejora de los programas académicos por diferentes condiciones —características de los datos, los recursos, el contexto político, financiero o institucional de la evaluación—; no obstante, esto no debe ser excusa para cancelar los procesos evaluativos, en ocasiones se requieren de varios ejercicios durante un largo periodo de tiempo para visualizar cambios en los programas y sensibilizar a las comunidades académicas sobre lo que implica evaluar y ser evaluados.

En síntesis, los propósitos antes mencionados evidencian por qué las evaluaciones son cada vez más requeridas en las instituciones educativas. Sobre todo, porque ayudan a valorar la calidad de los programas académicos, el desempeño de los profesores, la participación de otras figuras académicas, los aprendizajes de los alumnos y el funcionamiento de diversos elementos relacionados con la formación. Además, ayudan a recuperar información para tener un mejor conocimiento de los programas, a contar con información confiable sobre la cual establecer la toma de decisiones para planificar la labor educativa y a fortalecer los sistemas de datos de las instituciones para usos futuros.

En este marco, es menester señalar que las instituciones educativas han hecho un esfuerzo importante por considerar otros elementos vinculados con los procesos de enseñanza. La atención se centra no sólo en identificar el logro de aprendizajes en los alumnos, o valorar la medida en que los profesores cumplen sus deberes pedagógicos, sino también, en considerar a otros actores que proporcionen información relevante para mejorar continuamente los servicios educativos, a saber: las autoridades escolares y personal de apoyo y sus opiniones sobre estos procesos; los egresados y su experiencia con los planes de estudio, los empleadores y su valoración respecto al desempeño profesional de los egresados.

Al mismo tiempo, se ha buscado profundizar en otros aspectos que sustentan la formación de los alumnos. Respecto a los planes y programas de estudio, evaluar sus características, la congruencia que guardan entre sus componentes, la relación vertical y horizontal de los contenidos, la operación por parte de los profesores. Sobre los recursos y

materiales educativos, juzgar su utilidad, pertinencia en relación con los contenidos, relevancia para las actividades del aula, impacto en la socialización. Acerca de la infraestructura, valorar la calidad de los espacios académicos y de recreación, el mobiliario, las instalaciones, además de otros aspectos. En general, identificar cómo estos elementos se cohesionan y dan soporte al servicio educativo proporcionado.

Además de los motivos expuestos anteriormente, la relevancia de la evaluación en el contexto actual se ha debido, entre otras razones, al desarrollo de conceptos, estrategias y metodologías especializadas en el campo (Flaherty, 1978). Bajo este contexto, se pueden identificar las propuestas de estándares de evaluación de estudiantes, profesores y programas; la generación de textos especializados, enciclopedias y manuales de evaluación, así como diversos códigos de ética y principios para guiar la conducta de los evaluadores.

El desarrollo de estas herramientas se ha dado, en gran medida, por el aumento de instituciones especializadas, comités de trabajo y asociaciones de evaluadores a lo largo del mundo, donde se promueven espacios de discusión académica respecto a temas de interés en evaluación educativa. Organizadas por región, algunas de ellas son: *American Evaluation Association (AEA)* y la *Canadian Evaluation Society (CES)*, en Norteamérica; *Centre de Ressources en Evaluation (EVAL)*, *Italian Evaluation Association (IEA)* en Europa; *South African Monitoring on Evaluation Association (SAMEA)*, *Egyptian Research and Evaluation Network (EREN)* en África; *Australasian Evaluation Society (AES)* en Australia y el Pacífico; *Caribbean Evaluators International (CEI)* en el Caribe; Red Chilena de Evaluación/Núcleo de Evaluación de Políticas Públicas (ReLac-Chile/NEPP) y la Asociación Mexicana de Profesionales en Evaluación (AMPE) en América.

También, el campo de la evaluación educativa se ha visto beneficiado por la creación de revistas científicas y arbitradas con publicaciones periódicas en el campo. Entre éstas se encuentran: *American Journal of Evaluation*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *Educational Assessment of Evaluation and Accountability*, *Educational Evaluation & Policy Analysis*, *Evaluation Review*, *Evaluation and Program Planning*, *New Directions for Evaluation*, las cuales, además de incrementar los referentes teóricos, metodológicos y técnicos para hacer cada vez mejores evaluaciones educativas, propician

la actualización constante de las bases de conocimiento y la reflexión de las implicaciones éticas de las evaluaciones.

Otros aspectos que dan cuenta del auge e impacto que la evaluación educativa ha tenido en nuestra época es el incremento de estudios evaluativos en los distintos niveles educativos, desde el básico hasta el superior; los cuales consideran contextos cada vez más diversos y objetos de evaluación, enfoques, modelos e instrumentos de distinta naturaleza. Al respecto, se ha observado un incremento en las aproximaciones cualitativas para recopilar la información, sobre todo porque se pretende capitalizar la experiencia de los agentes educativos e incrementar su participación en estos procesos.

En varios países es posible constatar la creación y consolidación de diversos mecanismos de evaluación como parte integral de los sistemas educativos, que permitan monitorear periódicamente el progreso y los resultados alcanzados en términos de avances y desafíos; a nivel nacional e internacional, en el desarrollo de sistemas de evaluación estandarizada de los aprendizajes de estudiantes (Ravela, 2009) y en generar estudios centrados en el funcionamiento de los sistemas educativos (Martínez, 2009).

Por último, el marcado interés en evaluación educativa se ha traducido en la amplia oferta de programas a nivel superior —licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados— y de educación continua —cursos, diplomados— con formación específica en el ámbito. Algunos proporcionan una visión general del tema, o bien, se centran en un aspecto específico del ámbito, como en los modelos y enfoques de evaluación, el diseño de instrumentos, la investigación en evaluación, evaluación y políticas públicas, la planeación de la evaluación, la administración de la evaluación, la evaluación de la evaluación, etcétera (LaVelle, 2015). Estos tienen como objetivo promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que un evaluador requiere para el ejercicio profesional.

De forma concreta, el desarrollo de conceptos, estrategias y metodologías especializadas, el incremento de prácticas evaluativas en múltiples ámbitos de todos los niveles educativos, la amplia oferta de programas educativos con formación específica en evaluación educativa, son algunos avances que constatan que esta actividad, desde el siglo pasado y sobre todo en las dos últimas décadas, tiene una tendencia creciente y es una

tarea cada vez más necesaria. Esto ha permitido que la evaluación sea un campo de conocimiento fructífero, sujeto al continuo debate, reflexión y análisis, producto de las experiencias y aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas de especialistas que suman y compaginan conocimientos de diferentes áreas, como psicología, pedagogía, estadística, economía, medicina, sociología, entre otras.

Ante este escenario, conviene resaltar que no todos los profesionales que se dedican a esta tarea poseen una formación específica en el campo, algunos han participado en procesos que requieren de conocimientos en evaluación, lo que los ha llevado a formarse en áreas específicas de la disciplina; en tanto otros los han adquirido mediante la práctica, independientemente de la profesión que ejerzan y los escenarios en que participan.

Lo anterior refleja dos situaciones: por un lado, la evaluación encierra una práctica transdisciplinar (LaVelle, 2015) ya que conjunta conocimientos de diferentes áreas y, por tanto, su campo de acción es aplicable a múltiples ámbitos, como el político, administrativo, económico y especialmente el educativo; y por otro, todas las evaluaciones requieren de la participación de profesionales con conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos para desempeñar evaluaciones de alta calidad (Altschuld & Engle, 1994, citado por LaVelle, 2015), de lo contrario, se corre el riesgo de incurrir en evaluaciones con sesgos metodológicos, vacíos conceptuales, o prácticas no éticas.

En resumen, la evaluación ha ganado terreno e importancia como campo de conocimiento, ejercicio profesional y práctica institucional. Se apuntala no sólo como una tarea necesaria, sino también, como una actividad requerida en todos los niveles del sistema educativo, elevada a nivel de política educativa, para promover la valoración permanente de los procesos educativos, los aprendizajes, la enseñanza y se asegure la calidad de los servicios educativos.

1.3 ¿Cuál es la relevancia de la evaluación en el marco de las instituciones de educación superior?

Proporcionar un servicio educativo de calidad está ligado a varios aspectos, principalmente: la eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia. La eficacia explora la medida y

proporción en que los objetivos educativos propuestos son alcanzados. Usualmente es concebida en términos de resultados o de logros educativos de los alumnos, donde se valoran momentos claves de su proceso de aprendizaje, desde su comienzo hasta su término en cada etapa educativa. Aunque puede ser considerado como un enfoque reduccionista donde sólo se consideran los resultados educativos sin reflexionar acerca de la pertinencia de los logros o la ausencia de objetivos suficientemente claros y consensuados, es uno de los enfoques más vigentes para valorar la calidad en educación (OREALC/UNESCO Santiago, 2008; Tiana, 2006).

La eficiencia también es otra dimensión que se vincula con la calidad educativa, la cual refiere al grado de adecuación que existe entre los logros educativos obtenidos y los recursos utilizados. Permite indagar acerca de la distribución que se hace de los recursos educativos, la responsabilidad en el uso de éstos y su conexión con las metas conseguidas. Por recursos se entienden todos los elementos que están ligados con la operación educativa, tanto los económicos y materiales como los personales, entre estos se encuentran: la gestión académico-administrativa, la planta académica que sustenta los proyectos educativos, los materiales y recursos educativos, las estrategias de enseñanza, la infraestructura y, en general, todos los medios que favorecen que los alumnos logren los objetivos educativos establecidos en los planes y programas educativos (OREALC/UNESCO Santiago, 2008; Tiana, 2006; Toranzos, 1996).

Otra dimensión que encierra la calidad educativa es la equidad. En ésta, se considera que la educación debe ofrecer los recursos y ayudas para que los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades, conocimientos y habilidades, puedan alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Bajo esta visión, las personas deben tener a su disposición los conocimientos, recursos y condiciones necesarios para desarrollar competencias que les permitan ejercer su ciudadanía, insertarse en la sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad; desde un enfoque de derechos, se vuelve necesario garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades educativas para que puedan ser aprovechadas por cualquier persona, independientemente sus características (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).

De manera paralela, una educación de calidad debe ser relevante. En la medida en que las instituciones promuevan la adquisición de aprendizajes significativos para el desarrollo de la persona, para el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades cognitivas y socioafectivas y para su desempeño en sociedad, la educación será útil y relevante (OREALC/UNESCO Santiago, 2008; Toranzos, 1996). Sin embargo, la relevancia de la formación proporcionada por las instituciones educativas depende en gran medida de los contextos económico, político, cultural y social que enmarcan la acción educativa y que están ligados con las características de la institución y con lo que socialmente se considera como relevante en el momento histórico.

Por último, la calidad de la educación también está vinculada con la pertinencia. En este sentido, debe ser significativa para personas de distintos contextos y bagajes culturales, con capacidades e intereses diferentes, de forma que puedan apropiarse de los contenidos y construirse como sujetos sociales (OREALC/UNESCO Santiago, 2008). Esto reafirma que pensar en la calidad educativa no necesariamente tiene que ver con la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también con el sentido, relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y los logros conseguidos (Tiana, 2006).

En su conjunto, la eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia son aspectos que determinan la calidad educativa, donde los beneficiarios de los procesos educativos, entre los que se encuentran los estudiantes, egresados, empleadores y la sociedad, juegan un papel fundamental en la evaluación y mejoramiento de la calidad educativa (ANUIES, 2018). Se considera como educación de calidad la que promueve que el ser humano se desarrolle plenamente, se fortalezca como persona y contribuya al desarrollo de la sociedad, a partir de la transmisión de sus valores y su cultura (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).

Reflexionar sobre la calidad educativa necesariamente implica considerar las transformaciones que acontecen en los escenarios político, económico, social y cultural que enmarcan las actividades educativas, considerar las múltiples necesidades de formación dado el alto grado de heterogeneidad y multiculturalismo en las poblaciones, analizar los nuevos perfiles de docentes y alumnos necesarios para el siglo XXI y considerar los

escenarios tan complejos y dinámicos en los que se aprende y se educa. Por ello, las instituciones educativas, especialmente a nivel superior, están cada vez más preocupadas por desarrollar sus funciones con la mayor pertinencia, oportunidad y calidad, donde efectivamente se dé respuesta a los cambios contextuales y se logre la educación que la sociedad demanda (ANUIES, 2018).

En este contexto es elemental reconocer que la educación no es un elemento estático (Tiana, 2009); mientras existan cambios en las sociedades existirán cambios en los sistemas educativos. Hoy en día, el avance hacia las sociedades del conocimiento, producto del surgimiento de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNESCO, 2005), ha originado que las instituciones educativas reflexionen sobre los objetivos primordiales a los cuales debe responder la educación, la relevancia de los contenidos proporcionados, la calidad de los espacios académicos y no académicos, la utilidad de las actividades de enseñanza, la pertinencia de los recursos educativos empleados, la relación entre teoría y práctica y la articulación que se realiza entre la formación con los sectores laborales.

En otras palabras, las demandas de la economía de nuestro siglo, aunado al acelerado avance en los distintos campos de conocimiento, ha provocado que las instituciones cuestionen el tipo de educación que se necesita en la era de la globalización e internacionalización, donde la adquisición de conocimientos no está confinada en un aula de cuatro paredes y bancas, ni se limita a un momento específico de la vida; donde es cada vez más necesario fortalecer el vínculo entre la academia y el mundo real, incrementar la empleabilidad de los estudiantes, reforzar el trabajo en equipo y enseñar a los alumnos a ser sensibles ante los problemas sociales y a afrontar y resolver los problemas de la vida real (Johnson, 2016).

Sobre todo, porque en las sociedades del conocimiento el acceso a la educación, el intercambio de información y la libertad de expresión son fundamentales para el crecimiento económico, así como la capacidad de innovación y de creación de redes de comunicación (Forero de Moreno, 2009). En este contexto, se concibe que los procesos educativos deben sustentar la formación de profesionales competentes con tareas y comprometidos con el entorno, con la *“capacidad para identificar, producir, tratar,*

transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005).

Algunas de las preguntas que surgen en este contexto son: ¿Cuál es la visión que se tiene de la universidad del siglo XXI? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes más valiosos para esta era? ¿Cuáles son las tendencias educativas que sería necesario considerar para mejorar los sistemas educativos? ¿Cómo se puede mejorar el vínculo entre las instituciones educativas y los escenarios laborales? ¿Cómo vincular los procesos de aprendizaje con la práctica diaria? ¿Cómo adecuar los planes de estudio a los cambios que surgen en el contexto? ¿Cómo verificar que el desempeño profesional de los egresados contribuye al desarrollo económico, social y cultural de las naciones? Entre otras.

En esta tendencia surge la propuesta del Marco Curricular Conectado de la *University College London* (Fung, 2017) como un planteamiento en educación superior para dar respuesta a este contexto, como una vía para estrechar los vínculos entre las actividades de investigación y enseñanza, entre las actividades de los alumnos y las comunidades donde participan y entre los diferentes actores que interactúan en la institución. El objetivo de este marco es ayudar a que los estudiantes aprendan investigando, se vinculen con espacios donde puedan tomar decisiones y se enriquezcan de conocimientos a partir de la exploración y descubrimiento continuos.

Así, esta propuesta se enmarca en una visión de la universidad como espacio para la conectividad e interacción entre la enseñanza y la investigación y entre los diferentes elementos que componen a la institución como: las disciplinas, la investigación y la enseñanza, la teoría y la práctica, los estudiantes y los profesores, entre los propios estudiantes, los diversos componentes del plan de estudios, las diferentes áreas que constituyen la institución y los aspectos de la sociedad en general, especialmente aquellos relacionados con el proceso de aprendizaje. En esencia, vínculos que enriquezcan las experiencias de los actores que intervienen directa o indirectamente en los planes de estudios, como los alumnos, profesores, autoridades, administradores y la sociedad.

Desde esta perspectiva se pretende conectar en mayor medida a los alumnos con la producción de conocimiento, por ello, la metodología educativa debe basarse en la

investigación, donde se procure el trabajo colaborativo, la sinergia entre disciplinas, la interacción entre universidades y comunidades, entre participantes, y el balance entre las actividades estructuradas de aprendizaje y los espacios para toma de decisiones, para lograr un mayor impacto y beneficio para los alumnos, para las comunidades y para la sociedad a partir de las actividades de investigación. Es decir, un ciclo benéfico, puesto que mientras los alumnos se benefician al aprender investigando, los resultados de las investigaciones benefician a las comunidades, contribuyen al bienestar social y se acrecientan las bases de conocimiento en las diferentes disciplinas.

Por este motivo, la premisa de esta propuesta es que un plan de estudios conectado tiene el potencial de mejorar la educación y, de manera simultánea, impactar en la investigación. Llevado a la práctica, el marco ha sido potencialmente transformador en la institución donde se imparte. Cabe mencionar que cada vez hay más universidades que están incorporando esta visión de la educación en sus marcos curriculares, para estrechar los lazos entre educación y sociedad, entre la universidad y la vida real.

Esto quiere decir que la educación del siglo XXI demanda cambios, entre ellos: nuevos roles en los docentes y alumnos, donde los primeros adquieran un rol de guía u orientador frente a la enseñanza, y los segundos, un rol más protagónico sobre su propio aprendizaje; la implementación de modelos que favorezcan la práctica; la creación de espacios educativos abiertos, que promuevan el pensamiento creativo, innovador, flexible; la adopción de nuevas pedagogías y modelos de aprendizaje, acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Johnson, 2016); el uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la incorporación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje. Evidentemente, ello sugiere una transformación de la visión que se tiene de la educación para el futuro.

Es lógico pensar que este ideal de educación no podría concretarse si los sistemas educativos se mantienen al margen de los cambios derivados del desarrollo económico, social y político. En este panorama, es ineludible que las IES valoren continuamente todos los elementos que las componen, como: sus planes y programas de estudio, la planta académica, la gestión académica y administrativa, los espacios educativos, la

infraestructura, los materiales y recursos de educativos, para incrementar su capacidad de adaptación a las nuevas condiciones del entorno; para asegurar un sistema abierto, flexible, innovador, articulado y dinámico que contribuya a la construcción de una mejor sociedad (ANUIES, 2018) que pueda hacer frente a los avances y tendencias de formación en los momentos de cambio y que, en consecuencia, promuevan que el sistema de educación superior se afiance.

La mejora continua del servicio educativo que proporcionan no es el único reto al que se enfrentan las IES en la actualidad. También, otros desafíos que se plantean en este nivel, de acuerdo con la ANUIES (2018), son: ampliar su cobertura con equidad, a través de diferentes modalidades educativas; ejercer con plenitud su responsabilidad social, que contribuya al desarrollo nacional y a la construcción de una sociedad más próspera y justa; y contar con certeza jurídica y presupuestal para cumplir con sus funciones sustantivas, a mediano y largo plazo.

Si bien, todos los retos mencionados representan un área de oportunidad y son importantes para la consolidación del sistema de educación superior, la mejora continua tiene un vínculo estrecho con las actividades evaluativas. Para lograrla se requiere que las instituciones analicen, reflexionen y juzguen el desempeño de sus funciones —docencia, investigación, difusión de la cultura—, valoren la relevancia de los contenidos para la formación académica y profesional de los alumnos, revisen el impacto de las actividades de enseñanza y verifiquen la contribución social del ejercicio profesional de los egresados, entre otros aspectos. En resumen, la calidad de los servicios educativos en las IES depende de su evaluación y revisión periódica.

Por tanto, la evaluación funge como un componente medular para propiciar, conducir y sostener los cambios (Tiana, 2009; Ravela; 2009), debe ser parte fundamental de los procesos educativos y debe estar ligada siempre a éstos. Se ha convertido no sólo en un requisito para valorar el funcionamiento de los sistemas educativos y propiciar la mejora de la actividad educativa, sino también, en una exigencia para constatar la calidad, pertinencia, utilidad y relevancia de los servicios que las instituciones proporcionan.

Las IES “[...] *atendiendo a su responsabilidad social, deben revisar sus proyectos académicos y sus formas de organización para posicionarse como estrategias para el desarrollo y el bienestar de la sociedad*” (ANUIES, 2018). Por el tipo de rol que juegan en la sociedad y la importancia que tienen para el crecimiento económico, deben evaluar constantemente sus funciones, verificar la pertinencia de sus servicios y asegurarse de su calidad, todo con el objetivo de impulsar los cambios educativos y organizativos que demanda una sociedad en constante proceso de transformación (Mora Ruiz, 2004).

También, es importante no dejar de lado que, a través de la evaluación, las IES son cada vez más conscientes respecto a los compromisos que la sociedad les ha conferido y muestran mayor interés por cómo desempeñan sus prácticas, cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus áreas de oportunidad y cómo podrían mejorarlas, para proporcionar servicios educativos de mayor calidad.

Dado que las prácticas de evaluación se han instaurado en las IES, se dispone de mayor información sobre las condiciones, necesidades, procesos y resultados de las instituciones y se tiene mayor conciencia de la necesidad de formar especialistas en evaluación (Trigo, 1993), cada vez existe un mayor número de ejercicios de evaluación educativa, a nivel general —sistemas o centros educativos— y específico —programas académicos e intervenciones educativas—. Además, hoy en día se habla de evaluar todo el sistema educativo: profesores, alumnos, personal de apoyo, metodologías, recursos e infraestructura, materiales educativos, planes y programas de estudio y el propio centro educativo (Tiana, 2009; Ruiz, 2001), para que la mejora se conduzca de manera estructural e involucre a las comunidades académicas.

Al respecto, debe puntualizarse que la generación y sostenimiento de la calidad de los servicios educativos no sólo dependen de la evaluación, sino también intervienen otras dimensiones (Valenti, 1997), como lo son: la capacidad jurídico organizativa de la institución, el perfil académico de la planta docente, la capacidad de planeación estratégica y de gestión académico-administrativa, la pertinencia y competitividad de la producción científico-tecnológica, la capacidad innovadora de los perfiles de formación que se ofrecen y la capacidad de la institución para impactar en ámbitos externos a la institución.

En consecuencia, para que las IES se vean beneficiadas por los ejercicios evaluativos no sólo basta con que acopien información o hagan análisis parciales de los datos, sino que es necesario que identifiquen con claridad las características del objeto educativo que desean evaluar y empleen los estudios más apropiados para su valoración, para que los resultados y conclusiones derivadas de éstos apoyen a la mejora efectiva de la institución y contribuyan a su desarrollo educativo.

Para hacer frente a estos desafíos resulta prioritario que las comunidades académicas interioricen el sentido pedagógico y formativo de la evaluación, como proceso útil para valorar, retroalimentar y enriquecer los objetos y procesos educativos, así como los participantes que intervienen en éstos (Ibarra, 2009).

Asimismo, es necesario que las IES cuenten con el apoyo de especialistas con los conocimientos, capacidades y actitudes propios de un profesional en la evaluación, que acompañe a las comunidades académicas durante todo el proceso evaluativo, los apoye a tener mayor claridad respecto a los alcances de la evaluación y les provea de marcos de referencia para incrementar su conocimiento en los procesos evaluativos.

En última instancia, se busca que todas las instituciones evalúen sus insumos, procesos y resultados de manera periódica, crítica y reflexiva para consolidar la experiencia de las comunidades académicas en estos procesos y asegurar la pertinencia de los servicios educativos proporcionados.

Capítulo II

CONTEXO INSTITUCIONAL

2.1 Bosquejo histórico de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular

La actual Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic) tiene como antecedente directo la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), la cual fue creada por acuerdo del Rector Francisco Barnés de Castro el 6 de febrero de 1997. A lo largo de su historia estuvo adscrita a diversas dependencias de la Universidad. Inicialmente a la Secretaría de Planeación, posteriormente a la Secretaría General (2000-2003) y, por último, a la Secretaría de Desarrollo Institucional (2004-2015) (Planeación UNAM, 2000; Codeic, 2018a).

La DGEE tenía entre sus tareas principales apoyar a las entidades, dependencias y programas académicos de la Universidad a través del desarrollo de marcos de referencia, programas, métodos, instrumentos y estudios de evaluación indispensables para mejorar la función educativa de la Universidad (Codeic, 2018a). Sus funciones esenciales comprendían diversos servicios, organizados en cuatro áreas: 1) Exámenes, 2) Trayectoria Escolar, 3) Evaluación de procesos y programas académicos y 4) Desarrollo educativo.

El 30 de noviembre de 2015 se publica en la Gaceta el *Acuerdo que reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, donde se establece que la Dirección General de Evaluación Educativa formaría parte de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular como Dirección de Evaluación Educativa (DEE), conservando sus funciones. A su vez, se resalta que la DEE apoyaría a la Secretaría General en el cumplimiento de sus tareas.

A partir de este acuerdo, se establece que la Codeic, conformada por la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) y la Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (DDEIC), contaría con las siguientes funciones:

- I. Establecer lineamientos generales para la mejoría de la calidad de los procesos educativos y de evaluación.
- II. Planear, desarrollar y proponer modelos curriculares innovadores congruentes con la misión y visión institucionales, acordes con la realidad del país e internacional.
- III. Colaborar con las diversas instancias institucionales en la creación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas, basadas en la mejor evidencia disponible.
- IV. Promover, generar y evaluar innovaciones educativas que contribuyan a modernizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles de estudios de la Institución.
- V. Colaborar con las entidades académicas en el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de estudio.
- VI. Establecer el marco de referencia de la evaluación del y para el aprendizaje de los alumnos, propiciando la profesionalización de la evaluación educativa y la alineación de la misma con el currículo y los métodos de enseñanza.
- VII. Coadyuvar con las instancias pertinentes de la Universidad en la generación, análisis y disseminación de trabajos de investigación en educación y evaluación relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- VIII. Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de métodos educativos e innovación curricular que fortalezcan la educación superior a nivel institucional y nacional.
- IX. Disseminar y dar seguimiento a las experiencias de innovación educativa, desarrollo curricular y evaluación realizadas en la UNAM.
- X. Suministrar a las instancias que la Rectoría determine, los resultados de los estudios de evaluación, así como aquellos de los programas de desarrollo educativo realizados en la dependencia.
- XI. Proponer y generar materiales de apoyo sobre temas y problemas de evaluación y de desarrollo educativo que contribuyan a beneficiar la calidad de las funciones sustantivas que realizan las entidades académicas y, en particular, su personal académico y alumnos.
- XII. Participar en los comités y demás cuerpos colegiados en los que, de acuerdo a la normativa universitaria se le designe como representante y, por último,

XIII. Las que le confiera el Secretario General y la Legislación Universitaria. (Codeic, 2018a)

2.2 Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular

La Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (DDEIC), está organizada en cuatro subdirecciones (Planes y programas de estudio, Innovación en Educación, Innovación Educativa y Desarrollo Académico) y tiene como funciones:

- I. Generar, disseminar, dar seguimiento y evaluar marcos de referencia, modelos, programas y métodos en torno a procesos de desarrollo educativo e innovación curricular, que permitan a la UNAM cumplir con sus fines sustantivos.
- II. Colaborar activamente con las entidades e instancias universitarias pertinentes en procesos de innovación educativa, creación y reestructuración de planes y programas de estudio, formación docente e investigación educativa aplicada para solucionar problemas institucionales, en los distintos niveles y modalidades académicas que en ella se implementan.
- III. Ser el espacio que concite a personas, grupos e instituciones afines, con las cuales establecer un diálogo reflexivo, permanente y abierto en torno a temas de desarrollo e innovación educativos. (Codeic, 2018a)

2.3 Dirección de Evaluación Educativa

Por otro lado, la Dirección de Evaluación Educativa, organizada en tres subdirecciones (Evaluación de Bachillerato y Licenciatura, Evaluación de Posgrado y Titulación y Evaluación de Procesos y Programas Académicos) tiene como funciones:

- I. Proponer los marcos de referencia, programas, métodos, estudios y estándares de evaluación que permitan a la UNAM cumplir con sus fines sustantivos.
- II. Desarrollar los métodos, criterios e instrumentos que se requieran en la Institución para fortalecer los procesos y experiencias de evaluación.
- III. Apoyar a las entidades universitarias en la definición, desarrollo y aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación necesarios para diagnosticar y mejorar sus

estructuras, planes y programas de estudio, materiales, procesos, resultados e innovaciones educativas.

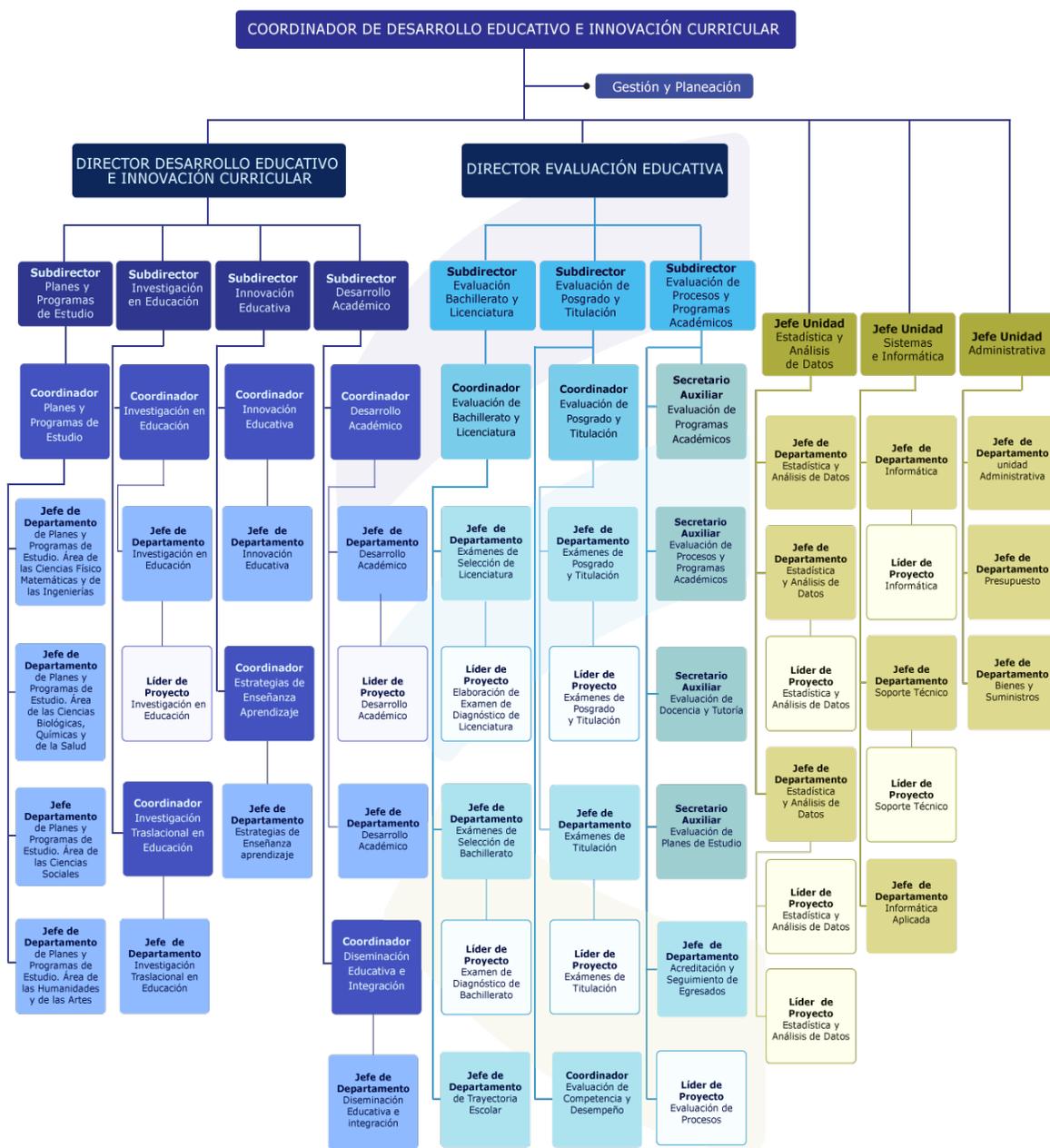
- IV. Contribuir en forma continua a la profesionalización de la evaluación educativa en la UNAM.
- V. Proponer, generar y desarrollar estrategias y materiales de apoyo sobre temas, problemas y necesidades de evaluación que contribuyan a beneficiar la calidad de las funciones sustantivas que realizan las entidades y, en particular, sus académicos y estudiantes.
- VI. Suministrar a las instancias que la Rectoría determine, los resultados de los estudios de evaluación realizados en la Universidad.
- VII. Interactuar con las entidades universitarias y órganos colegiados con el fin de identificar necesidades y, en su caso, impulsar procesos y programas de evaluación particulares.
- VIII. Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de sistemas y métodos de evaluación que fortalezcan la educación.
- IX. Contribuir al desarrollo de investigación en temas y problemas de evaluación educativa.
- X. Difundir las experiencias de evaluación realizadas en la UNAM. (Codeic, 2018a)

Las actividades de la DDEIC se circunscriben en los ámbitos del desarrollo educativo e innovación curricular, a través de la generación, seguimiento y evaluación de marcos de referencia, modelos y programas en torno a estos temas; del apoyo a entidades e instancias académicas de la Universidad dedicadas a esta tarea y de la creación de un espacio de diálogo, permanente y reflexivo, para discutir sobre estas temáticas.

Mientras que las actividades de la DEE se enfocan en la propuesta de marcos de referencia, programas y métodos de evaluación; en el desarrollo de criterios e instrumentos para fortalecer los procesos y experiencias de evaluación; en el apoyo a las entidades, a través de la evaluación, para mejorar sus planes y programas de estudio; en contribuir a la profesionalización de la evaluación educativa y al desarrollo de investigación en estos temas y en la difusión de las experiencias de evaluación realizadas en la Universidad.

Ambas direcciones cuentan con el apoyo de tres Unidades (Estadística y Análisis de Datos, Sistemas e Informática y Administrativa), quienes colaboran en las diferentes tareas que desempeña cada una de éstas. El organigrama de la Codeic se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Organigrama de la Codeic



Fuente: Codeic (2018b)

2.4 Actividad profesional en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos

Las actividades que comprende este informe se enmarcan en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos de la Dirección de Evaluación Educativa. De manera específica, la Subdirección tiene seis funciones, las cuales se describen a continuación:

- I. Apoyar los procesos de evaluación de la docencia y de la tutoría en las entidades académicas de la UNAM: responder a solicitudes de entidades, desarrollar metodologías e instrumentos, procesar datos y generar informes.
- II. Apoyar los procesos de evaluación de planes y programas de estudio, así como proyectos educativos especiales de las entidades académicas de la UNAM: capacitar grupos, realizar estudios especiales, analizar datos cuantitativos y cualitativos y generar informes.
- III. Asesorar y apoyar a las entidades académicas en sus procesos de acreditación a través de la revisión de criterios, metodologías y requerimientos de los organismos acreditadores, capacitaciones, acompañamiento y realización de estudios especiales.
- IV. Apoyar la formación de recursos humanos en evaluación educativa mediante talleres y seminarios.
- V. Colaborar en el desarrollo de proyectos de investigación en evaluación educativa.
- VI. Apoyar a la Dirección en la atención de asuntos emergentes, así como en el cumplimiento de actividades de cooperación con cuerpos colegiados y otras instituciones nacionales y del extranjero. (Codeic, 2018a)

Los servicios de la Subdirección se organizan en cuatro grandes áreas: 1) Evaluación de la docencia, tutoría y enseñanza colectiva, 2) Programas, proyectos especiales y planes de estudio, 3) Estudios con egresados y empleadores y 4) Acreditación de carreras (Codeic, 2019). Para la evaluación de la docencia, tutoría y enseñanza colectiva algunos de los apoyos que se proporcionan son: dictámenes de programas de evaluación de docentes, tutores y cursos en operación, formulación de programas de evaluación, diseño de instrumentos, procesamiento de la información y elaboración de informes de resultados, entre otras.

Para la evaluación de programas, proyectos especiales y planes de estudio, se proporcionan ayudas como sensibilización institucional; desarrollo de distintas guías, para evaluar el plan de estudios, para comparar planes de estudio nacionales e internacionales y para presentar el informe de evaluación; diversos tipos de estudios con alumnos, profesores, egresados, empleadores o expertos; evaluación técnica del plan de estudios; opinión sobre diagnósticos institucionales o talleres especializados.

Por otro lado, respecto a los estudios con egresados y empleadores, se apoya con el desarrollo de estudios con ambos grupos para retroalimentar los planes de estudio, diseño de instrumentos, capacitación de los coordinadores de los procesos, procesamiento de la información y elaboración de informes de resultados, así como apoyo para la difusión y uso de resultados. Por último, en relación con la acreditación de carreras, se realiza asesoría sobre los procesos de acreditación, gestión de recursos para cuotas de acreditación, seguimiento de procesos —autoevaluación, visita de evaluadores, reacreditación—, programa de iniciación temprana en la acreditación, revisión de evidencias e informes de autoevaluación, etcétera.

Es necesario mencionar que éstas son algunas tareas, estudios y apoyos que la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos proporciona a las entidades académicas de la UNAM, para las cuales es indispensable una solicitud de apoyo para que se proporcione el servicio. Desde noviembre de 2015 desarrollo mi actividad como pedagoga prestadora de servicios profesionales en esta Subdirección y colaboro en todas las áreas de la misma a través de distintos proyectos, algunos de los cuales describiré, precisando las tareas a mi cargo¹.

¹ Cabe destacar que cuando comencé mis actividades en la Subdirección me incorporé a una dinámica institucional con tiempos y actividades establecidos, por lo que no podría indicar el estado inicial o final de los proyectos, antes o después de mi intervención en éstos. Algunos de éstos, como los de evaluación docente, se llevan a cabo de manera periódica (semestral o anual, dependiendo de la entidad académica), por lo que no en todos los ejercicios de evaluación en que participo pude colaborar desde su diseño, ya que gran parte de éstos estaban en proceso cuando me integré al equipo de evaluación. Por otro lado, debo señalar que, por las características de los estudios que se presentan, no se describen ni los resultados, ni se anexan los instrumentos que se emplearon en cada proyecto, ya que esta información es de carácter confidencial y pertenece a las entidades académicas que solicitaron el servicio.

Capítulo III

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROCESOS ACADÉMICOS

La evaluación es relevante en todos los escenarios y contextos educativos, siendo especialmente valiosa para comprender, apoyar y mejorar los programas y procesos académicos. Debido a que permite obtener evidencia concreta sobre los diferentes aspectos que intervienen en los programas educativos y que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, esta tarea se ha convertido en un eje fundamental de toda institución, indispensable para valorar, planear y conducir la acción educativa.

Para evaluar programas o procesos académicos, tal como en otros ejercicios de evaluación, se pueden emplear múltiples enfoques y modelos—orientados a objetivos, a la toma de decisiones, al consumidor, a los participantes— de acuerdo con los objetivos planteados en la evaluación. Éstos pueden apuntar a cualquiera de las etapas en que se implementa un programa o los procesos inmersos en éstas.

Ejemplos de ello, al realizar un diagnóstico sobre los insumos de los que dispone la institución para la operación académica, al verificar las actividades que son desempeñadas por los académicos y la medida en que contribuyen al logro de los objetivos contemplados en el proyecto educativo, al valorar los resultados obtenidos al finalizar un programa o intervención educativa, al medir el impacto de un conjunto de actividades específicas enfocadas en la formación de los alumnos, o al llevar a cabo una evaluación durante todo el ciclo del programa académico —diseño, operación y resultados—.

Por tanto, se pueden emplear múltiples métodos y técnicas para recopilar información, principalmente desde tres enfoques: el cuantitativo, donde el punto central es la recuperación de datos numéricos y el análisis de éstos a través de procedimientos estadísticos, el cualitativo, cuyo énfasis es la comprensión de las experiencias, percepciones y significados de los participantes sobre hechos en contextos particulares, y el mixto, que emplea ambos enfoques para complementar los análisis y hacer una valoración integral y completa del objeto evaluado.

Esto implica que desde la planeación de un proceso de evaluación deben definirse con claridad los propósitos de la misma y la función que se dará a los resultados, para que, a partir de ello, se identifique la naturaleza de los datos que serán requeridos y las fuentes de información que serán consideradas —alumnos, profesores, administradores, autoridades—. Es indispensable que al evaluar se asegure la pertinencia del diseño, ya sea en evaluaciones de planes de estudio, en estudios de experiencias académicas, con egresados o empleadores, o estudios especiales de evaluación, para que se obtenga información útil y relevante que conduzca a la comprensión y mejora del objeto educativo evaluado.

A continuación, describiré algunos de los proyectos de evaluación en que he colaborado en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos y las tareas que he desempeñado en cada uno de éstos. Están organizados en cuatro apartados: el primero corresponde a un proceso de evaluación de la docencia y enseñanza, específicamente en la Licenciatura en Ciencias Genómicas; el segundo se enfoca en un estudio con egresados y empleadores del Posgrado en Estudios Mesoamericanos; el tercero, en la evaluación del plan de estudios del Posgrado en Filosofía y el último se centra en un proyecto especial de evaluación: la revisión de literatura sobre los factores de éxito y fracaso en los estudiantes de posgrado, como apoyo para un proceso de evaluación del Posgrado en Ciencias del Mar y Limnología.

3.1 Evaluación de la docencia y la enseñanza en la Licenciatura en Ciencias Genómicas

Es reconocido que uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad e incidir en el logro educativo es contar con docentes de calidad (Murillo, 2007). La docencia es una actividad que puede ser entendida como un ejercicio profesional que está a cargo del cuerpo académico de las instituciones y tiene como propósito educar a los profesionales que la sociedad requiere (Pacheco, 2018). Para esta actividad los profesores se apoyan de dos tipos de formaciones: la disciplinaria, propia de cada campo de conocimiento, y la pedagógica, para encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de

paradigmas, teorías, modelos, técnicas y estrategias educativas acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a los objetivos establecidos en los programas educativos.

Por la importancia que reviste esta tarea educativa, es esencial evaluar la docencia de manera periódica no sólo porque permite verificar la calidad con que los docentes desempeñan sus funciones, la medida en que promueven la formación académica y profesional de sus alumnos y el grado en que promueven el cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto educativo, sino también, porque ofrece una oportunidad para reconocer a los docentes con un desempeño destacado. Al ser una de las labores sustantivas de la Universidad es indispensable asegurar la calidad de la misma (UNAM, 2019).

La evaluación de los profesores puede responder a múltiples propósitos, aunque principalmente se vincula con dos: conocer su práctica para incorporar mejoras en el ejercicio docente y la rendición de cuentas (Pacheco, 2018). Para el primer tipo, la evaluación se lleva a cabo a través de un enfoque formativo, es decir, se emplea la información obtenida sobre el desempeño del profesor para retroalimentarlo e incidir en la mejora de su práctica.

Por otro lado, para el segundo tipo, cuyo objetivo primario es la rendición de cuentas, la información se emplea para tomar decisiones acerca de las responsabilidades de los profesores. Este tipo de evaluación suele traer consecuencias para los docentes de acuerdo con el desempeño obtenido —promoción de carrera, incrementos salariales, concesión de licencias o, por lo contrario, no contratación o rescisión de contrato— (Murillo, 2007). El empleo de uno u otro tipo depende de los objetivos que se persiguen con la evaluación.

Conceptualmente, la evaluación de la docencia puede ser entendida como un ejercicio sistemático que consiste en analizar información, a través de diversos enfoques y modelos de evaluación, para identificar fortalezas y debilidades en la labor de los profesores que permitan establecer acciones que contribuyan a su mejora. A partir de evidencias específicas sobre su desempeño, se busca apoyar a los profesores con ayudas que impulsen su crecimiento y realización profesional, y su compromiso con tres aspectos: el aprendizaje de los alumnos, la interacción y trabajo colaborativo con otras figuras académicas

(profesores, autoridades educativas, administradores) y con el fortalecimiento del programa académico (Goe, 2008).

Es esencial que las instituciones de educación superior desarrollen ejercicios de evaluación docente constantes, sustentados en marcos referenciales claros y comprensibles, a través del empleo de diversos métodos, instrumentos y fuentes de información, para contar con una base suficiente de evidencias para valorar el ejercicio docente, donde se pueda retroalimentar constructivamente a los profesores sobre su desempeño y esto sea útil para mejorar su práctica. La docencia es una actividad que está vinculada con el contexto académico y administrativo de la institución, por tanto, es indispensable que sea conceptualizada, planeada, conducida y evaluada de acuerdo con estos aspectos.

Por la diversidad de contextos donde se ejerce la docencia y la complejidad que caracteriza esta práctica, existen múltiples modelos para valorar las actividades docentes, tales como: las autoevaluaciones, donde los profesores reportan las actividades que llevan a cabo en las aulas y valoran su desempeño en las mismas; los portafolios, donde se documentan las responsabilidades de los profesores en relación con la enseñanza y los posibilita a realizar una reflexión y análisis sobre su práctica; los modelos de valor agregado, donde se evalúa a los profesores con base en las puntuaciones obtenidas por los alumnos (Goe, 2008).

Otros modelos para evaluar a los profesores son las observaciones de clase, a través de pares o evaluadores externos, para valorar los procesos de enseñanza, las prácticas docentes y aspectos relacionados con la instrucción e interacción con el grupo; y la evaluación a partir de la opinión de los alumnos, donde se recupera la percepción de los últimos respecto al desempeño de los docentes en las aulas. Adicionalmente, se pueden emplear diversos métodos para recolectar la información, como los son: cuestionarios, entrevistas, observaciones y grupos focales.

Cabe mencionar que todos los modelos son útiles para valorar las actividades docentes, sin embargo, es recomendable emplear dos o más de éstos para contar con mayores elementos de información sobre las mismas. Por ejemplo, si se pretende evaluar

a los profesores y tomar decisiones con base en su desempeño, la evaluación podría configurarse a partir de tres modelos —autoevaluación, observaciones de clase por pares, opinión de los alumnos— ya que proporcionan un panorama integral sobre la práctica docente desde la percepción del propio profesor, de otros profesores y de los alumnos que cursan con éste; la evaluación docente desde diferentes aristas provee evidencias más sólidas sobre el desempeño del profesor.

En resumen, la evaluación docente tiene como objetivo recopilar evidencias, a partir de diversos modelos y métodos de recolección de información, para identificar virtudes o áreas de oportunidad en la práctica docente y, con base en ello, diseñar acciones dirigidas a la mejora, para el propio profesor, para las acciones que realiza en el aula, las que lleva a cabo en el entorno institucional y las que ejerce en el contexto sociocultural (Montenegro, 2007). A grandes rasgos, se busca que las prácticas de evaluación docente impulsen la mejora sustancial de todos los campos de acción donde se desempeña el docente, se impacte positivamente en la operación de los programas educativos y, por ende, en el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se exponen las diversas etapas que comprendió el proceso de evaluación de la docencia y la enseñanza en la Licenciatura en Ciencias Genómicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y las responsabilidades que tuve en éste. Un ejercicio de esta naturaleza comprende ocho grandes etapas (acuerdos, planeación de la evaluación, recopilación de la información, análisis de la información, enjuiciamiento de la información, elaboración y difusión del informe de resultados, toma de decisiones y evaluación de la evaluación).

En la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) se colabora hasta la etapa de integración del informe de resultados y difusión de los mismos, ya que las etapas subsecuentes dependen de las autoridades académicas que solicitan el servicio, tanto para solicitar la evaluación del proceso evaluativo, como para emplear sus resultados.

3.1.1 Etapa de acuerdos

Previo a la planeación de la evaluación, las autoridades del programa académico —en este caso, de la Licenciatura en Ciencias Genómicas, LCG— realizaron una solicitud de este servicio a la Dirección de Evaluación Educativa de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Una vez que se concretó formalmente la solicitud, se programó una reunión con las autoridades académicas del programa con el objetivo de determinar acuerdos sobre el proceso de evaluación, para dar respuesta a preguntas básicas de la evaluación: ¿Quiénes serían evaluados? ¿Con qué propósitos? ¿Qué modelo de evaluación y técnicas de recolección de información serían empleados? ¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

¿Quiénes serían evaluados?

Los profesores son el principal objeto de este tipo de evaluación, sin embargo, la docencia responde a diferentes dinámicas al interior de las entidades académicas. A partir del análisis previo del programa académico de la LCG se consideró que las asignaturas podían ser organizadas en dos grandes grupos: las de docencia, impartidas por un solo profesor frente al grupo, las cuales corresponden a los primeros cuatro semestres de la licenciatura, y las de enseñanza², donde en una misma asignatura colaboran dos o más profesores, ya sea como coordinadores de la misma o como participantes de alguna de las unidades; a este tipo de dinámica también se le conoce como enseñanza colectiva. De tal forma se determinó que se evaluaría a los profesores de acuerdo con la dinámica de enseñanza en la que intervienen en el programa.

¿Con qué propósitos?

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el propósito que subyace las evaluaciones docentes al interior de la Universidad, particularmente en la LCG, es el formativo, donde se privilegia la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad del desempeño de los

² Para el proceso de evaluación docente en la Licenciatura en Ciencias Genómicas, se determinó que al evaluar la enseñanza se valoraría la experiencia de los alumnos en la *enseñanza de los cursos impartidos por equipos de profesores* en la Licenciatura, por lo que representa un ejercicio de evaluación donde se valora la frecuencia con que los equipos docentes desempeñan sus actividades en las asignaturas evaluadas.

profesores a nivel individual —docencia— o colectiva —enseñanza— para establecer acciones institucionales que promuevan su mejora.

¿Qué modelo de evaluación y técnicas de recolección de información serían empleados?

Por las características de la LCG, se decidió emplear el modelo de evaluación por opinión de los alumnos para recopilar la valoración que los últimos tienen sobre la práctica de los profesores en ambos tipos de enseñanza. Asimismo, se determinó utilizar dos instrumentos de evaluación: uno cuantitativo —cuestionario— y uno cualitativo —formato de opinión libre—. Dado a que era la primera ocasión en que la LCG evaluaba a sus profesores, la aplicación de ambos instrumentos se realizó en papel, como parte de un ejercicio piloto.

¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

Debido a que el programa académico de la LCG contempla la docencia y la enseñanza, se consideró la presentación de resultados de acuerdo con estos dos grupos, a través de un informe institucional, con los resultados generales de la evaluación, e informes individuales para cada profesor evaluado, acorde al tipo de asignatura donde participa. Una vez que se determinaron los acuerdos de la evaluación, se planeó el proceso de evaluación.

3.1.2 Planeación de la evaluación

En esta etapa se decidieron los procedimientos necesarios para cumplir con los objetivos de la evaluación. Por este motivo, se programó una agenda de trabajo con las actividades del proceso de evaluación, las fechas en que tendrían que ser cumplidas y los responsables de cada una de éstas, tanto de la dependencia que proporciona el servicio (DEE) como de quien lo solicitó (LCG). Las actividades contempladas en la agenda fueron las siguientes: el diseño de los instrumentos de evaluación, la determinación del listado de profesores que serían evaluados en el periodo, la aplicación de los instrumentos de evaluación, el procesamiento y análisis de la información y, por último, la integración del informe de evaluación de la docencia y la enseñanza.

Es necesario mencionar que, de acuerdo con el número de alumnos que participaron en la evaluación, se definieron los recursos y materiales que serían requeridos

en el proceso, tales como: los formatos para consultar a la comunidad académica sobre los atributos que define la buena docencia —necesarios para construir los instrumentos de evaluación—, los cuestionarios de evaluación de la docencia y enseñanza, las hojas de lectura óptica —donde los alumnos dieron respuesta a los cuestionarios— y los formatos de opinión libre —para recuperar la valoración cualitativa de los alumnos respecto al desempeño de los profesores—.

3.1.2.1 Diseño de los instrumentos de la evaluación

3.1.2.1.1 Perfiles de la docencia y la enseñanza

Para diseñar los instrumentos de la evaluación se definieron los perfiles que reflejaran los atributos deseables del desempeño de los profesores en la LCG, tanto de docencia como de enseñanza. Estos instrumentos son fundamentales para la evaluación porque constituyen un punto de referencia sobre la actividad docente en el programa académico. Para definirlos se utilizan dos procedimientos, uno empírico y otro teórico. Para el primero, se recuperan las opiniones de la comunidad académica —profesores y alumnos— sobre los atributos que debe reunir un buen docente en un programa académico; y para el segundo, se realiza un análisis documental de evidencias institucionales —plan de estudios, reglamentos—, marcos de referencia y literatura especializada, con el propósito de identificar definiciones asociadas con la docencia y enseñanza, útiles para perfeccionar el instrumento. En ambos casos se formuló una hipótesis que fue necesario poner a prueba con el proceso de evaluación.

Para el caso de la LCG, se decidió recurrir a ambos procedimientos. En primer lugar, se revisaron e identificaron evidencias institucionales, como el plan de estudios de la Licenciatura, y literatura especializada sobre la docencia y enseñanza. En segundo lugar, la LCG convocó a profesores y alumnos para que enlistaran atributos que caracterizan a un buen docente en la licenciatura, para ambos tipos de enseñanza, los cuales fueron remitidos a la DEE para su posterior interpretación. Las opiniones se sistematizaron y valoraron mediante la técnica de análisis de contenido, la cual nos permite descubrir el significado de un mensaje en un contexto específico, a partir de la determinación de

indicadores o unidades de análisis que, posteriormente, se codifican y categorizan por la afinidad en su contenido para dar sentido a la información valorada (Guix, 2007; Porta, 2003).

Con base en los atributos identificados se establecieron dos perfiles, uno para docencia y otro para enseñanza. Cada uno está conformado por dominios teóricos, es decir, categorías más amplias a las que se les asigna un nombre y definición según el grupo de atributos que componga. Éstos, a su vez, se construyen con un conjunto de atributos afines que representan características o actividades que el docente lleva a cabo en el aula. Los dominios y atributos de cada perfil se organizan de acuerdo con la frecuencia con que fueron mencionados por la comunidad académica.

3.1.2.1.2 Cuestionarios de evaluación

Una vez definidos los perfiles de docencia y enseñanza, se diseñaron los cuestionarios de evaluación. Estos instrumentos son empleados para evaluar el desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos, por ello, es importante que su contenido sea claro, preciso y concreto.

Para el caso de la LCG, los reactivos que comprendió cada cuestionario se determinaron a partir de los atributos y dominios del perfil de la docencia y la enseñanza, los cuales fueron organizados al azar y no por dominio teórico, para permitir que los alumnos respondieran de manera reflexiva a cada uno de éstos. Se procuró que los dominios teóricos estuvieran representados equitativamente en cada uno de los cuestionarios. Es importante mencionar que los reactivos fueron redactados en términos afirmativos y representan una conducta observable que puede ser valorada por los alumnos a través de su interacción cotidianas. Asimismo, ambos emplearon una escala de valoración de frecuencia e incluyeron las instrucciones para su llenado.

Aunque los perfiles y cuestionarios fueron diseñados en la DEE, las autoridades del programa académico analizaron y decidieron si era necesario realizar algún ajuste en los instrumentos de evaluación. En este caso, solamente se determinó un cambio en el cuestionario para evaluar la enseñanza, mismo que fue incorporado en la versión final del

instrumento. Es preciso destacar que, en cada proceso de evaluación, la DEE diseña instrumentos de recolección de información de acuerdo con las características de cada programa académico, por lo que únicamente pueden ser empleados por el mismo.

3.1.2.1.3 Formatos de opinión libre

Además del cuestionario de evaluación, se decidió emplear un formato de opinión libre para recuperar la valoración cualitativa que tienen los alumnos sobre el desempeño de los profesores en cada una de sus asignaturas. A diferencia del cuestionario, este incluyó información sobre los profesores evaluados y sus asignaturas, para facilitar su identificación por parte de los alumnos, e incorporó un espacio para que los alumnos incorporaran comentarios abiertos sobre la práctica pedagógica del o los docentes evaluados.

Todos los instrumentos de recolección de información que se utilizan en la evaluación de la docencia son anónimos, por este motivo no recopilan datos que puedan ser asociados a los alumnos que evalúan, como su nombre o número de cuenta.

3.1.2.1.4 Listado de los profesores contemplados en la evaluación

La etapa subsecuente en la planeación de la evaluación fue la integración de listado de profesores que serían evaluados en el periodo designado. Éste incluyó información detallada sobre los profesores —clave única, nombre completo—, así como de las asignaturas que imparten —clave única, nombre de la asignatura, modalidad, tipo de enseñanza a la que corresponde, número de alumnos inscritos—. El listado fue conformado la LCG, mientras que la DEE, a través de la revisión del mismo, se aseguró que todos los datos fueran correctos —sin repeticiones o errores—, para que la aplicación de la evaluación y posterior análisis de información fueran oportunos.

3.1.3 Recopilación de la información

Una vez validados los instrumentos de evaluación y el listado de los profesores que serían evaluados en el periodo, se continuó con la etapa de recolección de la información. Dado

que los cuestionarios de evaluación fueron aplicados en las instalaciones del programa académico (LCG), la DEE determinó que sería de vital importancia capacitar a los responsables de la aplicación para que desempeñaran idóneamente las tareas requeridas en la evaluación y acompañarlos con continuo durante todo el proceso.

En la capacitación se les dio una breve explicación de los materiales e instrumentos que serían requeridos para la evaluación, así como recomendaciones para su uso y los cuidados que debían tener con éstos. Asimismo, se les indicó que debían seguir el plan de trabajo acordado y verificar que el proceso se llevara a cabo con los criterios acordados (organización de tiempos, recursos y materiales) y con la definición de tareas para cada participante. Por último, se solicitó que entregaran los materiales de la aplicación con una organización específica para que la DEE pudiera procesar los datos de la manera más oportuna.

Es importante mencionar que, en relación con la capacitación, se describieron de manera detallada los instrumentos que se requerirían en la evaluación, entre los que se encuentran: los cuestionarios de evaluación, los formatos de opinión libre y las hojas de respuesta, para recuperar la valoración cuantitativa y cualitativa de los alumnos sobre el desempeño docente; el cartel de identificación, para que los alumnos identificaran con claridad las claves de los profesores evaluados y las asignaturas que imparten, datos solicitados en las hojas de respuesta; la bitácora de aplicación, para que el aplicador recabara información sobre las condiciones de la aplicación en cada grupo; y el cuestionario de descripción de la aplicación, para que el coordinador de la aplicación compilara los detalles del proceso a partir de la información recolectada en las bitácoras de aplicación.

También, se ejemplificó un panorama de las tareas que tendrían que realizar todos los participantes. Sobre el coordinador del proceso, se señaló la importancia de que informara a la comunidad académica con anticipación sobre la evaluación y destacara su propósito; que organizara todo el proceso de aplicación —horarios, espacios— y lo supervisara; verificara y preparara los materiales que serían necesarios de acuerdo con el número de profesores evaluados y alumnos participantes y los entregara a cada aplicador; que elaborara gafetes para los aplicadores y, finalmente, custodiara los materiales

empleados —cuestionarios, formatos de opinión libre, hojas de respuesta—, para posteriormente entregarlos al responsable de la evaluación en la DEE.

En relación con los aplicadores, se detallaron las tareas en que colaborarían antes, durante y después de la aplicación. Antes de la aplicación, se recomendó que verificaran que el material de la evaluación estuviera completo, acorde con el número de alumnos en cada grupo, que identificaran los horarios y salones donde se aplicaría la evaluación y conocieran a detalle las características y cuidados que debían tener con los instrumentos de evaluación —evitar doblarlos, engraparlos o rayarlos—.

Durante la aplicación, se sugirió que debían presentarse con el docente que sería evaluado, solicitaran su autorización para aplicar el cuestionario, registraran el número de alumnos que asisten regularmente y verificaran si se cumplía con el porcentaje mínimo requerido para llevar a cabo la evaluación, para asegurar fuera representativa y esta información fuera de utilidad para los profesores evaluados. Particularmente se recomendó que debían mostrarse claros con los alumnos respecto a los propósitos de la evaluación e informar sobre la importancia de su participación y el carácter anónimo que tendrían sus respuestas. A la par, debían entregar los materiales a cada alumno, dar instrucciones claras para la resolución de los cuestionarios y formatos de opinión libre, atender cualquier duda o inquietud del grupo y llevar un registro de éstas en la bitácora.

Después de la aplicación, se señaló a los aplicadores que indicaran en la bitácora el número de cuestionarios contestados, verificaran el llenado de las hojas de respuesta, para evitar cualquier dato que no se haya especificado correctamente —sobre todo las claves del profesor y su asignatura—, resguardaran los materiales de la evaluación y los entregarán al responsable de la aplicación. Los responsables de la aplicación en la entidad se apoyaron de un instructivo, elaborado en la DEE, con recomendaciones específicas que debían ser consideradas antes, durante y después de la aplicación.

Para finalizar la capacitación se proporcionaron indicaciones para devolver el material de la evaluación a la DEE al terminar la aplicación, se mencionaron algunas preguntas frecuentes que podrían surgir en los participantes, así como recomendaciones finales y los datos de contacto de los responsables del proceso de evaluación en la DEE.

Para que la aplicación fuera exitosa se recalcó la importancia de que el coordinador de la aplicación y los aplicadores trabajaran colaborativamente, fueran responsables y éticos respecto a su rol en este proceso, tuvieran claridad sobre el mismo y se involucraran en cada una de sus etapas. Asimismo, se sugirió que en todo momento el evaluador responsable del proceso en la DEE tuviera un seguimiento cercano con ambos actores durante la aplicación, para ofrecer guía o ayuda en caso de que existieran dudas o inquietudes sobre alguno de los procedimientos o de los materiales o instrumentos de la evaluación.

3.1.4 Análisis y enjuiciamiento de la información

Al finalizar el proceso de aplicación, el responsable de la aplicación en la entidad entregó los materiales de la evaluación a la DEE para su análisis y procesamiento. En un comienzo se registró la fecha en que estos materiales fueron recibidos. Posteriormente, se revisó la organización de los materiales y verificó que cumplieran con las características solicitadas, sobre todo, que estuvieran organizados de acuerdo con cada profesor evaluado, agrupados por cada tipo de enseñanza.

Con la información recopilada se realizaron dos tipos de análisis: uno cuantitativo, a través del análisis de frecuencias para cada uno de los reactivos de los cuestionarios que comprende el proceso —docencia y enseñanza— y otro cualitativo, a partir del análisis de contenido de las aportaciones abiertas de los alumnos en relación con el desempeño de los profesores.

Para el análisis cuantitativo se contó con estadística descriptiva de la respuesta de los alumnos en relación con el desempeño docente en cada uno de los tipos de enseñanza. Esta información fue empleada para analizar las actividades que, a juicio de los alumnos, los profesores llevaron a cabo con mayor y menor frecuencia y los dominios teóricos de los perfiles de la docencia y enseñanza en los cuales fueron ubicados. Con ella, se generó un informe general de resultados, dirigido a las autoridades del programa académico (LCG), e informes específicos de cada profesor evaluado, proporcionado a cada uno de forma

individual, para orientar la toma de decisiones sobre su desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura.

Respecto al análisis cualitativo, fue desarrollado por el responsable del proceso de evaluación, que en este caso capturó las opiniones abiertas de los participantes y después las valoró mediante la técnica de análisis de contenido; de esta forma se verificaron los aspectos que los alumnos distinguieron del desempeño de sus profesores y aquéllos donde sugirieron mejoras, así como los dominios teóricos a los que correspondieron en el perfil de la docencia o la enseñanza. Esta información fue presentada en forma de síntesis en un informe individual dirigido a cada profesor evaluado. En ocasiones, no todos los alumnos evalúan de manera cualitativa a sus profesores, por lo que a veces el número de informes cuantitativos generados es mayor al número de informes cualitativos. Para el caso de la LCG no hubo esta disparidad.

Ambos tipos de análisis permiten que el evaluador responsable del proceso analice los datos obtenidos y los interprete de manera general —por tipo de enseñanza— y específica —por dominio en cada uno de los perfiles— para establecer un juicio de valor respecto a los aspectos mejor valorados por los alumnos y aquéllos que representan áreas de oportunidad en el desempeño de los profesores. Es necesario valorar los hallazgos y realizar análisis a profundidad, comparar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos y verificar si existen tendencias o discrepancias en la información, para que la interpretación se sustente en evidencias confiables y se pueda derivar en conclusiones fundamentadas.

De tal forma, se obtiene un panorama global y específico de los elementos que requieren ser consolidados, fortalecidos, modificados y perfeccionados, para contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la LCG e impactar positivamente en la formación académica y profesional de los alumnos.

3.1.5 Elaboración y difusión del informe de evaluación

La última etapa del proceso de evaluación fue la elaboración del informe de resultados, el cual constituye un componente esencial de este proceso, debido a que sintetiza los resultados del mismo y orienta la toma de decisiones acerca del objeto educativo evaluado,

es decir, de los profesores. Por este motivo, fue importante verificar que cumpliera con ciertas características para que fuera útil para las autoridades académicas y los profesores evaluados, entre las que destacan: redacción clara y comprensible para los demandantes de la evaluación (LCG) y otras audiencias interesadas —profesores, personal directivo—; preciso y objetivo, con evidencias claras sobre el proceso y congruentes con los objetivos de la evaluación; y que presentara los resultados de manera equilibrada, es decir, que describiera las fortalezas y aspectos positivos en el desempeño de los profesores, pero también las limitaciones o áreas de oportunidad, acompañadas de sugerencias para su mejora.

El informe general de la evaluación fue conformado a partir de los siguientes elementos: portada y contraportada, con los créditos de la institución y los responsables del proceso; el índice; el marco de referencia de la evaluación, con la fundamentación del proceso y una breve síntesis del programa académico evaluado; el método, con el objetivo de la evaluación, los participantes, las características de los instrumentos y el proceso de recolección y análisis de información; los resultados, organizados por tipos de enseñanza; las conclusiones y recomendaciones de la evaluación, con los datos más relevantes del proceso y sugerencias para la mejora; la bibliografía empleada para fundamentar el informe; y los anexos, con los instrumentos de evaluación —cuestionarios, perfiles, formatos de opinión libre—, evidencias de la aplicación, ejemplos de los informes entregados a los profesores y ayudas visuales para interpretar la información.

De manera adicional al informe general, se generaron informes individuales cuantitativos y cualitativos dirigidos a cada uno de los profesores evaluados en la entidad. Éstos incluyeron los datos de identificación de la DEE y de la LCG, una introducción con una descripción general del proceso de evaluación y ejemplos para interpretar los resultados que contienen. Estos informes son de gran ayuda para los profesores, ya que les permite identificar de manera específica las fortalezas y áreas de oportunidad en su desempeño, útiles para planificar y establecer acciones para el mejoramiento de la enseñanza en la LCG.

Para visibilizar mejoras en el desempeño de los docentes y sensibilizar a la comunidad académica sobre la importancia de la evaluación, se sugirió que las autoridades

académicas de la LCG difundieran los resultados generales de la evaluación y emplearan la información para retroalimentar a los profesores, apoyarlos en los aspectos que presenten deficiencias y reconocerlos en caso de desempeño sobresaliente; para planear estrategias de acción generales y específicas, como reuniones colegiadas; para proporcionar apoyos de manera periódica a los profesores, como asesorías, conferencias, seminarios, cursos, talleres de actualización pedagógica y disciplinaria, y para mejorar de manera continua la enseñanza. De igual modo, se recomendó que se realizara un seguimiento de dichas acciones, para verificar el logro del impacto deseado, lo cual es responsabilidad directa del programa evaluado.

3.1.6 Actividades desempeñadas

A continuación, describiré las actividades que llevé a cabo en cada una de las etapas en que estuvo organizado el proceso de evaluación. En la etapa de acuerdos y la planeación, tuve como responsabilidades el diseño de la propuesta de agenda con que se conduciría la evaluación, así como de los materiales que serían empleados para la consulta de la comunidad académica sobre los atributos de la buena docencia —documento con recomendaciones para la consulta, formularios para recopilar las opiniones de alumnos y profesores, además del archivo donde se compilarían las opiniones— y la preparación de los recursos y materiales que serían empleados para la evaluación —cuestionarios de evaluación, formatos de opinión libre y hojas de lectura óptica— de acuerdo con los alumnos que participarían en la evaluación.

También diseñé los instrumentos empleados en la evaluación: los perfiles de la docencia y la enseñanza, contruidos a partir de las aportaciones de la comunidad académica y de la revisión de literatura en el tema; los cuestionarios de evaluación, diseñados a partir de los perfiles; y los formatos de opinión libre, para que los alumnos emitieran una valoración cualitativa sobre el desempeño de sus profesores; además de que revisé los datos incluidos en el listado de profesores que serían evaluados en el periodo, para asegurar que la aplicación de la evaluación y posterior análisis de información, pudieran realizarse sin ningún inconveniente.

En relación con la recopilación de la información, la principal tarea que tuve fue realizar la capacitación de los responsables de la aplicación de la evaluación, con la descripción de las tareas que tenía que desempeñar cada participante antes, durante y después de la aplicación. Asimismo, realicé un seguimiento de todo el proceso, donde apoyé en la resolución de dudas de los aplicadores y participantes involucrados.

En cuanto al análisis y enjuiciamiento de la información, tuve como responsabilidades verificar la entrega de los materiales y revisar su organización de acuerdo con las características solicitadas; preparar las hojas de respuesta para su procesamiento y revisar a detalle los resultados generados para integrarlos en el informe de evaluación.

Con la base en los resultados cuantitativos, valoré la frecuencia con que los profesores desempeñan las actividades descritas, según las escalas de respuesta empleadas en ambos cuestionarios; mientras que, con las aportaciones cualitativas de los alumnos realicé la captura y análisis de contenido de las percepciones de los alumnos en relación con el desempeño de los docentes. Adicionalmente, con los resultados generados en el análisis cualitativo generé informes de evaluación individuales para cada uno de los profesores evaluados. En síntesis, el análisis de este tipo de evidencias me permitió establecer juicios de valor sobre el desempeño de los profesores en la Licenciatura, los cuales posteriormente fueron incorporados en el informe de evaluación.

En general, la mayoría de las responsabilidades de los procesos de evaluación de la docencia son compartidas, sin embargo, una de las más importantes, que requiere una fuerte inversión de tiempo y es completamente responsabilidad del evaluador, es la elaboración del informe de evaluación. Al llevarlo a cabo, tuve que analizar todas las evidencias de la evaluación —cuantitativas y cualitativas, durante todas sus etapas— para presentar un marco claro sobre el proceso, con resultados comprensibles, equilibrados y objetivos, además de conclusiones y recomendaciones fundamentadas, que pudieran ser útiles para valorar el desempeño de los profesores y esto posibilitara al mejoramiento continuo de la docencia y enseñanza en la LCG.

3.2 Estudios con egresados y empleadores del Posgrado en Estudios Mesoamericanos

Además de las evaluaciones sobre docentes y tutores, otro tipo de estudios que son importantes para valorar la calidad de las instituciones de educación superior son los estudios de seguimiento de egresados, así como los estudios con empleadores.

Los estudios de seguimiento de egresados tienen como propósito analizar la inserción de los egresados en los escenarios laborales y valorar su desempeño profesional y personal, con el objetivo de incorporar mejoras en los procesos de efectividad institucional (RedGRADUA2, 2006). Por tanto, proporcionan una visión más completa sobre el vínculo entre el egresado en el entorno laboral, debido a que ayudan a las instituciones a conocer los campos de acción en que se sitúan los egresados, identificar los perfiles profesionales y académicos requeridos en estos escenarios y valorar los elementos que los hacen ser egresados exitosos.

Como programas de seguimiento institucional, los estudios de egresados han cobrado especial relevancia en el marco de la evaluación interna y externa de los planes y programas de estudios. Al ser evaluados rinden cuentas a la institución, a organismos externos y a la sociedad acerca de la calidad de la formación que proporcionan. Además, la utilidad de llevar a cabo este tipo de estudios es que permiten recopilar datos sobre la situación laboral de los egresados, identificar indicadores sobre el desempeño profesional y adecuar los planes y programas de estudio de acuerdo con las demandas laborales (RedGRADUA2, 2006; Guzmán, 2008).

Estos estudios surgen en un contexto educativo complejo, donde cada vez es más necesario que las instituciones cuenten con programas educativos que consideren las necesidades laborales y tendencias económicas y sociales del siglo XXI (Guzmán, 2008), como lo son: la demanda social de contar con un mayor número de profesionistas titulados y certificados en diferentes habilidades y conocimientos, la necesidad apremiante de profesionistas altamente capacitados en su campo disciplinar, la competencia ocupacional y las altas tasas de desempleo y subempleo en el mundo. Por consiguiente, es necesario

que las instituciones preparen a los egresados para afrontar los cambios que acontecen en este contexto.

De forma que, según lo que la institución desee explorar en sus egresados será el enfoque que se dará al estudio. Existen diversos enfoques bajo los cuales pueden ser conceptualizados, así como indicadores que guiarán tal tarea. De acuerdo con Cabrera *et. al.* (2003), este tipo de estudios pueden ser desarrollados desde tres grandes fundamentos: *los logros laborales y socioeconómicos de los egresados*, con indicadores como satisfacción en el empleo, satisfacción en la institución, ingreso y salario, ocupación y prestigio ocupacional, por mencionar algunos; *el grado de implicación del estudiante con la universidad y adquisición de habilidades*, con indicadores de participación en actividades educativas efectivas, del desarrollo cognoscitivo y afectivo de los egresados, y la calidad y cantidad de esfuerzo de los egresados cuando fueron estudiantes; y *las contribuciones del egresado a la universidad*, relacionado con la implicación de los egresados en actividades de tipo social y la contribución financiera que puedan realizar a su institución de procedencia —donaciones o fondos—.

Aunque también, pueden centrarse en el perfil del egresado, la situación de los egresados en el mercado de trabajo y la relación con la institución de egreso (Red GRADUA2, 2006). Respecto al *perfil del egresado*, se exploran los datos sociodemográficos de los egresados, antecedentes educativos, otros estudios realizados, la fuente de financiamiento de los estudios universitarios y la movilidad durante la formación. Sobre la *situación de los egresados en el mercado de trabajo*, se indaga acerca del primer empleo de los egresados, la trayectoria profesional de los egresados, la situación laboral al momento de la encuesta y la congruencia entre la formación recibida y el tipo de empleo. Finalmente, acerca de la *relación con la institución de egreso*, se profundiza en la satisfacción del egresado en relación con la formación recibida y con las condiciones de la institución.

Independientemente del enfoque que se elija, estos estudios permiten valorar la efectividad, satisfacción y eficiencia del currículo, a partir del análisis de la satisfacción de los actores en cuanto a su experiencia y conocimientos adquiridos y del balance de los objetivos contemplados y logrados en el programa académico (Guzmán, 2008). Además,

son valiosos porque proporcionan información que posibilita a las autoridades académicas ajustar o incorporar contenidos o actividades que serán útiles para el desempeño profesional de los alumnos.

Otros estudios importantes en el contexto de la educación superior son los estudios con empleadores. Estos son considerados como complementarios a los estudios de egresados, ya que proporcionan una imagen más completa de la situación de los egresados en el mercado laboral, dado que recopilan información sobre los perfiles profesionales solicitados por las empresas o instituciones, el tipo de actividades que desempeñan, el grado de adecuación que existe entre las demandas de conocimiento y las competencias del mercado de trabajo y las características profesionales de los egresados (Red GRADUA2, 2006).

Como mencionan la Red GRADUA2 y la Asociación Columbus (2006) los principales temas que se abordan en este tipo de estudios son: los procesos de selección de los egresados, la valoración de los aspectos del currículo de los egresados y de los conocimientos adquiridos por los egresados y sus competencias y la perspectiva de los empleadores sobre el mercado laboral para los egresados —características, ofertas y requerimientos—.

Cabe mencionar que necesariamente requieren de una base de información que es generada por los egresados, esto corresponde a detalles sobre las instituciones donde laboran, las actividades que desempeñan y datos de contacto del empleador. Es importante que a los egresados se solicite el consentimiento para aportar esta información, y si no lo desea se respete su opinión y se informe a los empleadores los fines con que se utilizará la información que aporte.

De acuerdo con los objetivos que se contemplen en este tipo de estudios y los recursos disponibles en la institución, serán los instrumentos que se emplearán en el estudio y el tipo de reactivos, escalas de respuesta y categorías en que estará organizado. Puede incluir preguntas de contenido cerrado y abierto, si es que se desea explorar a mayor detalle la valoración de los egresados o empleadores. A su vez, se pueden emplear diferentes estrategias para recopilar la información, como la entrevista personal, encuesta

postal, encuesta a través de internet y encuesta telefónica, aunque se deben tomar a consideración sus ventajas o desventajas, tanto en los costos, flexibilidad de tiempo para participar, velocidad de obtención de los datos, confiabilidad de la información recopilada (Red GRADUA2, 2006).

El éxito en este tipo de estudios radica en la planeación adecuada y cuidadosa ejecución, donde se informe apropiadamente a los encuestados sobre los objetivos del estudio, se diseñen estrategias apropiadas de localización y acercamiento, se sea persistente en todo el proceso y se sea organizado en cuanto al proceso de recolección de información, para que los datos sean oportunos y orienten la toma de decisiones por parte de las autoridades del programa académico.

La importancia de los estudios de seguimiento es que permiten obtener información cuantitativa y cualitativa útil para: evaluar la pertinencia y calidad de los planes y programas de estudio; para incorporar mejoras en su diseño, tanto en los contenidos como en la estructura académica; para valorar el impacto de la formación proporcionada; para conocer la opinión de los consumidores del plan de estudios; y para mejorar la oferta de enseñanza y formación.

Además, son útiles para instaurar bolsas de trabajo institucionales; para generar registros de acreditación en las instituciones y así poder garantizar la calidad de la educación otorgada; para desarrollar programas de educación continua o profesionalización; para obtener información sobre el mercado laboral y el tipo de habilidades o conocimientos requeridos por los egresados; para orientar a futuros aspirantes a elegir una carrera; para conocer el nivel de inserción de los egresados en el ámbito laboral; para fortalecer los vínculos entre los egresados y la institución de procedencia, así como entre los empleadores y la propia institución; y también, para evaluar el nivel de satisfacción que los egresados tienen de las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores (Red GRADUA2, 2006; Guzmán; 2008).

En conclusión, las opiniones de los egresados y empleadores de los programas académicos son una herramienta útil para valorar si las instituciones de educación superior ofrecen las competencias idóneas para que los alumnos logren insertarse en el ámbito

laboral, sean competitivos ante las necesidades sociales y económicas del país y cumplan con los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en los empleos.

3.2.1 Etapa de acuerdos

Al igual que en un proceso de evaluación, para llevar a cabo un estudio de seguimiento de egresados y empleadores las autoridades de la Coordinación del programa académico —en este caso, el Posgrado en Estudios Mesoamericanos - PEM— realizaron una solicitud de apoyo a la Dirección de Evaluación Educativa de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Al concretarse la solicitud, se preparó una reunión con el objetivo de determinar acuerdos sobre el proceso de evaluación, donde se dio respuestas a preguntas básicas que orientarían los estudios, como: ¿Quiénes participarían en éstos? ¿Con qué propósitos? ¿Qué técnicas de recolección de información serían empleadas? ¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

¿Quiénes participarían en los estudios?

Para el estudio de seguimiento de egresados, se contempló la participación de los egresados y graduados de doctorado del programa académico (PEM) de siete generaciones; mientras que para el estudio con empleadores se consideraron las opiniones y valoraciones de los últimos respecto al desempeño de los egresados tanto de maestría como de doctorado.

¿Con qué propósitos?

Ambos estudios tuvieron como objetivo conocer y analizar la situación de los egresados en relación con su formación y desempeño profesional; sin embargo, el primero se enfocó en las aportaciones de los egresados del programa académico, mientras que el segundo se centró en las opiniones de los empleadores. Los resultados de ambos estudios constituyeron una valiosa fuente de información para retroalimentar y evaluar la calidad del PEM.

¿Qué técnicas de recolección de información serían empleadas?

Para cada uno de los estudios se diseñó un cuestionario distinto para valorar la perspectiva de ambos actores en cuanto al desempeño laboral y profesional de los egresados. Ambos

se prepararon en dos versiones: uno en papel y otro en línea, para facilitar la recolección de datos en diversos medios.

¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

Debido a que ambos cuestionarios están organizados en categorías, de acuerdo con el contenido de los reactivos que presentan, se contempló la presentación de resultados a partir de las mismas, con énfasis en los aspectos más relevantes de cada una de éstas. Una vez que se determinaron los acuerdos iniciales de ambos estudios, se llevó a cabo su planeación.

3.2.2 Planeación de los estudios

En esta etapa se decidieron los procedimientos que tendrían que ser realizados para cumplir con los objetivos de cada estudio, para ello, se programó una agenda de trabajo con las actividades de cada estudio, las fechas en que tendrán que ser cumplidas y los responsables de cada una de éstas, tanto de la dependencia que proporciona el servicio (DEE) como de quien lo solicitó (PEM).

Para ambos estudios las actividades que se contemplaron en las agendas fueron las siguientes: integración de directorios —egresados o empleadores—; reunión de trabajo para formalizar acuerdos, entrega de los directorios con los folios de los participantes y una versión inicial del cuestionario; capacitación de las personas involucradas en el proceso; aplicación del cuestionario; seguimiento de la aplicación del cuestionario, con evaluación de avances; procesamiento y análisis de información y, por último, la integración del informe de resultados de cada estudio.

3.2.2.1 Diseño de los instrumentos

3.2.2.1.1 Cuestionario de seguimiento de egresados o con empleadores

Los cuestionarios empleados para recopilar la opinión de los egresados y de los empleadores del PEM fueron diseñados en la DEE, a partir de la revisión de evidencias institucionales —plan de estudios del programa académico— y de literatura especializada

en este tipo de estudios. Ambos cuestionarios fueron diseñados con reactivos de respuesta cerrada y abierta, para recopilar una mayor cantidad de información sobre los participantes.

A su vez, presentaron el objetivo del estudio, instrucciones para resolver la encuesta y la descripción del anonimato de las respuestas y confidencialidad de la información. Ambos fueron preparados en dos versiones: tanto en papel, como en línea, para que pudieran ser respondidos desde distintos medios. De ambos se realizó un seguimiento durante la aplicación.

El cuestionario de seguimiento de egresados y graduados se organizó en seis secciones, las cuales exploraron los datos demográficos y antecedentes académicos de los egresados, información acerca de su trabajo, de otros estudios desarrollados, su opinión sobre el programa académico, su participación con programas de vinculación y si obtuvieron distinciones y reconocimientos durante el periodo estudiado. Respecto al cuestionario de empleadores, con el mismo número de secciones, indagó sobre los datos generales de la institución u organización donde labora el egresado, el estatus del egresado en la organización, la opinión del empleador sobre el programa académico, la valoración de la pertinencia del programa académico, la vinculación de éste con el ámbito laboral y una sección adicional para comentarios y sugerencias.

Aunque los cuestionarios fueron diseñados en la DEE, las autoridades del programa académico analizaron y decidieron si era necesario realizar algún ajuste en el mismo, para incorporarlo en la versión final de cada instrumento. De forma similar a los procesos de evaluación de la docencia, la DEE diseña este tipo de instrumentos con base en las características del programa académico, por lo que únicamente pueden ser empleados por el mismo.

3.2.2.1.2 Directorio de egresados o de empleadores

Otro instrumento indispensable para este tipo de estudios es el directorio de egresados o de empleadores. El directorio es una herramienta clave para localizar a los egresados o empleadores contemplados en cada estudio; contiene información de contacto de los

participantes, principalmente: el nivel académico del egresado —maestría o doctorado—, generación de ingreso, datos de contacto —nombre completo, domicilio, teléfono y correo electrónico—, nombre de la institución, jefe inmediato y área de conocimiento del egresado —únicamente en el directorio de empleadores— y muy importante, el folio único asignado a cada egresado o empleador, para que pueda responder el cuestionario correspondiente en su versión en línea.

Cabe resaltar que esta información es confidencial y fue conformada a partir de las bases de datos proporcionadas por la entidad académica (PEM). En esta tarea, fue responsabilidad de la DEE organizar estos datos, asignar un número de folio a cada participante y entregar los directorios preparados al responsable del proceso en el PEM.

3.2.3 Recopilación de la información

Una vez validado el cuestionario y el directorio de egresados o de empleadores, se continuó con la etapa de recolección de la información. La DEE capacitó a los responsables del estudio en la entidad académica (PEM) para la aplicación de las encuestas, donde se les indicó la importancia de este tipo de estudios, los objetivos del mismo y se detallaron las características de los instrumentos que serían requeridos, como: el directorio de egresados o empleadores, con información específica para localizar a los participantes; el cuestionario de seguimiento de egresados y graduados o el cuestionario de empleadores, para recuperar la valoración de los egresados o empleadores sobre la situación de los egresados en relación con su formación y desempeño profesional; la bitácora de control, para registrar avances o contratiempos del proceso; y el cuestionario de descripción de la aplicación, para que el coordinador de la aplicación compilara los detalles del proceso a partir de la información recolectada en las bitácoras de control.

En la capacitación se mencionaron las responsabilidades principales de los participantes. Respecto al coordinador del proceso en el PEM, se le sugirió que estableciera una estrategia interna de localización y aplicación de las encuestas, integrar al equipo de encuestadores y facilitarles los medios necesarios para el desempeño de sus labores en este proceso —escritorio, teléfono, computadora, papelería—, coordinar la actualización

de datos de los directorios con las instancias correspondientes, resolver las dudas o contratiempos que se presenten y supervisar el trabajo de todo el equipo, para lograr contactar, invitar y encuestar a la mayor cantidad de participantes.

Una etapa primordial en los estudios de esta naturaleza es la localización de los participantes. Contrario a lo que ocurre en la evaluación de los profesores, donde localizar a los alumnos es relativamente sencillo, puesto que cursan asignaturas en horarios y grupos específicos, localizar a los egresados y empleadores es una tarea mucho más compleja, ya que residen o laboran en diferentes entidades e instancias ubicadas en todo el país e inclusive en el extranjero.

Por este motivo, durante la capacitación, se hizo énfasis en que los encuestadores verificaran los datos de contacto de los participantes y establecieran estrategias claras para contactar a los participantes, ya sea vía telefónica, correo electrónico, red de egresados o redes sociales —las dos últimas especialmente en el caso de seguimiento de egresados—. A su vez, se resaltó la importancia de emplear todos los medios posibles para difundir el estudio, sobre todo en la página institucional de la entidad académica (PEM) y en las redes sociales, debido a que, en un amplio número de ocasiones, son los medios principales donde los egresados mantienen contacto con la institución académica en que se formaron.

Una vez que se localizaron los participantes, se solicitó que los encuestadores invitaran a los mismos a participar en el estudio, para lo cual podrían seguir diferentes estrategias. Si el contacto sería a partir de la vía telefónica, se sugirió que el encuestador se presentara, mencionara el propósito de la llamada y aplicara la encuesta inmediatamente, en caso de que el participante no accediera a contestar por esta vía o presentara contratiempos, se le invitaría a responder el cuestionario en línea —a través de la plataforma diseñada para este propósito— o mediante la modalidad electrónica —envío del cuestionario a través de correo electrónico—.

Si la invitación sería por correo electrónico, se emplearía un correo institucional que incluyera una breve leyenda con los objetivos del estudio y la importancia de la participación del egresado o empleador. Asimismo, se incorporaría el enlace para que el

participante respondiera el cuestionario en línea, con su folio de acceso y datos de contacto por si presentaba alguna duda con el estudio o con su participación en la plataforma.

Cuando el contacto fuera presencial —como algunos casos de encuestas a egresados, pero en mayor número, con empleadores— el encuestador acordaría una reunión en un día y horario específico para que el último participara en la encuesta, donde dispondría de material suficiente para el cumplimiento de este propósito. En este caso, tendría que contar con ejemplares del cuestionario en su versión impresa o con una computadora portátil con acceso a internet para apoyar esta tarea de manera expedita. Como se les mencionó a los aplicadores durante la capacitación, esto es especialmente útil cuando el tiempo del participante es limitado, pero está altamente interesado en colaborar con el estudio.

Independientemente del tipo de contacto establecido con los participantes, se hizo énfasis en que los encuestadores en todos los casos verificaran los datos de cada participante y la actualización de los mismos, lo cual contribuiría a integrar un directorio de egresados o empleadores vigente y completo, que podría ser necesario para otro tipo de estudios que posteriormente se quisieran desarrollar en el programa académico.

A su vez, se remarcó la importancia de que los encuestadores mantuvieran contacto cercano entre ellos y llevaran un seguimiento adecuado de su bitácora de control, con todos los datos que ésta contiene: como el número de egresados o empleadores localizados, no localizados o que se negaron a participar; el número de cuestionarios contestados y los medios en que fueron resueltos; las dudas, comentarios o sugerencias que presentaron los participantes; y si hubo incidentes o contratiempos en la localización, invitación o aplicación de las encuestas. En la medida en que cada aplicador organizara de manera sistemática esta información, el coordinador del proceso dispondría de un recuento más detallado sobre esta etapa para incluirlo en la bitácora de descripción de la aplicación.

Es importante mencionar que semanalmente la DEE proporcionó estadísticas de avances al responsable del proceso en la entidad (PEM), con un listado de los folios de egresados o empleadores que participaron en la encuesta. Con esta información los

responsables de la aplicación monitorearon los avances del proceso; lo cual les fue útil para proporcionar una carta de agradecimiento a los egresados o empleadores que participaron en el estudio y para establecer estrategias que promovieran la participación de los encuestados pendientes, a través de llamadas telefónicas, correos electrónicos o redes sociales.

Al igual que en los procesos de evaluación de la docencia, para que la recolección de información fuera exitosa se recomendó que el coordinador de la aplicación y los encuestadores trabajaran colaborativamente; fueran responsables y éticos respecto a su rol en este proceso; y mantuvieran el compromiso, entusiasmo y perseverancia a pesar de las dificultades o contratiempos enfrentados. Asimismo, se recomendó que el evaluador responsable del proceso en la DEE tuviera un seguimiento cercano durante la recolección de información, para apoyar en caso de que existieran dudas, inquietudes o contratiempos durante el estudio.

3.2.4 Análisis y enjuiciamiento de la información

Al concluir el proceso de recolección de información, el responsable de la encuesta en línea de la DEE procesó los datos estadísticos generados en el estudio y los entregó al responsable del proceso en SEPPA para su revisión y posterior análisis y procesamiento. Se revisó que la información estuviera organizada, que no existieran duplicados o registros vacíos y que todas las respuestas estuvieran asociadas a un folio único. A partir de los resultados se realizó un análisis descriptivo de las respuestas cerradas para cada uno de los cuestionarios y un análisis de contenido de las respuestas abiertas, para interpretar las aportaciones cualitativas de los participantes.

Dado que en este tipo de estudios no existe un instrumento de referencia para el análisis cualitativo, como ocurre en la evaluación de la docencia a través del perfil docente, fue indispensable asegurar que las categorías de análisis fueran claras y lo suficientemente detalladas para apoyar la comprensión de los resultados que presentan y para que pudieran ser comparadas con los resultados cuantitativos.

Ambos tipos de análisis permitieron que se verificaran los datos obtenidos y los interpretara de manera general —por categoría— y específica —por reactivo—, para establecer juicios de valor respecto a los aspectos mejor valorados por los egresados o empleadores y aquellos que requirieran ser fortalecidos, incorporados o modificados, para que se logaran los objetivos que persigue el proyecto educativo. De igual forma, esto posibilitó la comparación de datos cuantitativos y cualitativos, para verificar si existieron tendencias o discrepancias en la información, para que la interpretación se sustentara en información confiable y se pudiera derivar en conclusiones fundamentadas.

En este tipo de estudios se genera un informe de resultados global que se entrega a las autoridades del programa académico (PEM) para que, con base en los resultados obtenidos, se oriente la toma de decisiones respecto al diseño u operación del mismo, como en los campos de conocimiento o áreas contemplados en un plan de estudios, en la secuencia o seriación de las asignaturas, el contenido, sugerencias didácticas y métodos de evaluación empleadas en las mismas, entre otros, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación académica y profesional de los alumnos y con ello, su desempeño en los escenarios laborales.

3.2.5 Elaboración y difusión del informe de resultados

La última etapa en este estudio fue la elaboración del informe de resultados, el cual representa un componente esencial del proceso, con la síntesis de resultados sobre el mismo para orientar la toma de decisiones acerca del programa académico. Por este motivo, fue importante asegurar que cumpliera con ciertas características, como que fuera redactado con claridad, para ser comprensible para los demandantes de la evaluación (PEM) y otras audiencias interesadas —profesores, personal directivo—; que fuera preciso y objetivo, con evidencias claras sobre el proceso; al igual que presentara los resultados de manera equilibrada, con la descripción de las fortalezas de los aspectos valorados, pero también las limitaciones o áreas de oportunidad y sugerencias para su mejora.

Los informes de estudios de seguimiento de egresados o de empleadores fueron conformados a partir de los siguientes aspectos: portada y contraportada, con los créditos

de la institución y los responsables del proceso; el índice; el marco de referencia del estudio, con la fundamentación del proceso; el método, con el objetivo del estudio, los participantes, las características del instrumento empleado para el estudio; el proceso de recolección y análisis de información; los resultados, organizados por categoría del cuestionario; las conclusiones y recomendaciones del estudio, con los datos más relevantes del proceso y sugerencias para la mejora; la bibliografía utilizada para fundamentar el informe; los anexos, con el cuestionario, directorio, textos de invitación a los participantes, medios de difusión del estudio, carta de agradecimiento a los participantes y gráficos para interpretar la información; además de un glosario de términos.

Estos estudios fueron planeados con el propósito de retroalimentar y evaluar la calidad del servicio educativo proporcionado por el programa académico (PEM) y su impacto en el desarrollo social y productivo de la región, por este motivo se recomendó a las autoridades académicas que emplearan los resultados de la encuesta para valorar con mayor detalle su plan y programas de estudios, para fortalecer la oferta de educación continua con apoyos para que la formación de los alumnos responda a las demandas laborales y para la rendición de cuentas a organismos internos y externos a la institución.

Asimismo, se recomendó que difundieran estos resultados con los alumnos y aspirantes al programa académico, para que pudieran identificar nichos de trabajo e informarse para seleccionar actividades académicas de interés para su desempeño profesional o, inclusive, para inscribirse al propio programa educativo.

3.2.6 Actividades desempeñadas

Las responsabilidades que tuve en estos estudios, en cuanto a la etapa de acuerdos y de planeación, fueron el diseño de la propuesta de las agendas de los procesos, así como el diseño de los cuestionarios que serían empleados para recopilar la información en ambos estudios. A diferencia de los procesos de evaluación de la docencia, en los estudios de seguimiento de egresados y con empleadores la DEE tiene un esquema general de preguntas que pueden ser aplicados a los distintos programas académicos, sin embargo, siempre se ajustan de acuerdo con sus características y contexto, así como con la consulta de otras

evidencias documentales sobre las condiciones del programa, como ocurrió con este Posgrado.

Cabe mencionar que como responsable de ambos procesos participé en el diseño de los cuestionarios en su versión en papel, ya que, para la programación de los cuestionarios en su versión en línea se requiere de programas y herramientas específicas para su diseño y este tipo de actividades corresponden a otro integrante del equipo de evaluación.

Respecto a la recopilación de la información, la principal tarea que tuve fue realizar la capacitación de los responsables de ambos procesos, tanto del estudio de seguimiento de egresados como de los empleadores, con la descripción de las tareas que tendría que desempeñar cada participante; asimismo, preparé los materiales que serían indispensables para llevar a cabo ambos estudios —ejemplares de los cuestionarios, bitácora de control para registrar los avances y el cuestionario de descripción de la aplicación, con todos los detalles de la aplicación— y realicé un seguimiento de cada una de las tareas, para apoyar en la resolución de dudas y en el empleo de diferentes estrategias para contactar a los participantes.

Para el análisis de la información cuantitativa conté con el apoyo de un colaborador del equipo de evaluación para procesar los resultados estadísticos de las encuestas aplicadas, mismos que fueron interpretados resaltando la información más relevante en cada pregunta y categoría de los cuestionarios. Para el análisis de la información cualitativa, revisé las aportaciones emitidas por egresados y empleadores sobre el desempeño profesional de los primeros y las interpreté en el contexto en que fueron enunciadas, para dar sentido a la información que proporcionaban los participantes a partir de sus experiencias y visiones. Estos resultados fueron incorporados en los informes globales de ambos estudios. Durante esta etapa complementé ambos tipos de resultados para lograr una mayor comprensión sobre el programa académico desde la visión de los egresados y los empleadores, que permitiera disponer de información que fuera útil para su perfeccionamiento.

Por último, analicé los resultados de ambos estudios para integrar informes claros, equilibrados, comprensibles, objetivos y pertinentes que reflejara de manera oportuna las

valoraciones de los egresados y empleadores sobre el programa académico. A su vez, procuré que las conclusiones y recomendaciones de ambos informes apoyaran la comprensión de sus características, su vínculo y adecuación con los escenarios laborales y la utilidad de la formación proporcionada para el desempeño académico y profesional de los egresados.

3.3 Evaluación del plan de estudios del Posgrado en Filosofía

Otro tipo de evaluación que es fundamentalmente útil para la mejora de las instituciones educativas es la evaluación de los planes de estudios. Existen múltiples aproximaciones respecto a este concepto, no obstante, usualmente es entendido como un plan estructurado y objetivo que organiza el proceso de enseñanza en una institución, donde se estipulan los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben aprender en un periodo de tiempo, en un área de conocimiento específica. Es un instrumento pedagógico que materializa el ideal que una institución educativa tiene de un profesional, de las competencias que requerirá para desempeñarse en sociedad (Rojo, 2018; Ebert, 2008).

Como proyecto educativo define y sintetiza los aspectos relacionados con la instrucción, entre los que destacan: la fundamentación del proyecto, los objetivos de la formación, lo que se espera que los alumnos logren durante su ciclo formativo, como los perfiles de ingreso, intermedios, egreso y profesional, la descripción de los contenidos que serán impartidos, al igual que la organización y secuencia de éstos —mapa curricular—, los métodos de enseñanza, los materiales y recursos educativos, los métodos para evaluar el aprendizaje, las características deseables del profesorado, entre otros elementos (Egan, 2003; Mitchell, 2016; Rojo, 2018).

En otras palabras, representa un mapa que describe las rutas que deben seguir los alumnos, profesores y autoridades de una institución, para que los alumnos logren su formación profesional, los profesores contribuyan con sus actividades para el logro de este propósito y las autoridades planeen y ejecuten las tareas necesarias para cumplir con los objetivos globales del plan de estudios (Rojo, 2018). Aunque es considerado como un proyecto tangible, es importante mencionar que es altamente dinámico e influenciado por

elementos intangibles, como el ambiente de la institución y el contexto de los participantes, como profesores y alumnos, especialmente con sus experiencias y percepciones en la implementación del mismo (Portelli, 1987; Mitchell, 2016; Rojo, 2018).

En los planes de estudio se señala lo que los estudiantes deben aprender y cómo lo deben aprender, por este motivo deben ser periódicamente evaluados para asegurar la calidad de la formación proporcionada a los alumnos; para que los elementos que lo componen se mantengan a la vanguardia, en congruencia con el surgimiento de nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje; para identificar ventajas, logros y problemáticas en su diseño, operación y resultados; para realizar un diagnóstico de los elementos que trabajan idóneamente, así como los que requieren ser modificados; para renovar su pedagogía; para mejorar el aprendizaje en distintas maneras; para innovar en recursos educativos; para demostrar la efectividad de un programa; para contar con evidencias de resultados y para apoyar la rendición de cuentas (Rojo, 2018; Wolf, 2006; Glatthorn, 2016).

Por tanto, la evaluación de un plan de estudios es un proceso de recolección, análisis de información y emisión de juicios de valor sobre los distintos componentes de éste, para tomar decisiones con el propósito de mejora (Rojo, 2018). Estos componentes serán elegidos en función de los objetivos de la evaluación, ya sea que se desee explorar las características o funcionamiento de todo el programa, o bien, un aspecto del mismo, como sus resultados o impactos, la implementación o el contexto (Taylor-Powell, 1996). De manera general, un plan de estudios puede ser evaluado en tres grandes dimensiones: diseño, procesos y resultados.

En el diseño, se puede valorar la concepción profesional y disciplinaria del plan de estudios, el modelo educativo, los contenidos, la estructura curricular, las características principales de la formación, los insumos requeridos para su operación, entre otros. En los procesos, explorar las actividades de docencia, investigación, gestión académica, el involucramiento de profesores y autoridades educativas, las experiencias de aprendizaje, la infraestructura que respalda el funcionamiento del proyecto. Y en los resultados, la trayectoria escolar de los alumnos, el logro de los objetivos en los alumnos, la utilidad de

los conocimientos adquiridos, el impacto del proyecto educativo en la sociedad (Rojo, 2018; Glatthorn, 2016; Wolf, 2006)

A su vez, se puede tener un acercamiento al plan de estudios desde la mirada de los alumnos —beneficiarios directos—, profesores —quienes operan el plan—, autoridades educativas —quienes planean y organizan el proyecto en su dimensión más general— y otras figuras académicas, donde es indispensable ser sensible en cuanto a las necesidades e intereses de las audiencias y actuar con liderazgo para conducir el proceso (Glatthorn, 2016). Para este propósito se pueden emplear distintos métodos para recopilar la opinión de los participantes, como encuestas, entrevistas, grupos focales, y también, escritos, demostraciones, informes de evaluación previos o evaluaciones por parte de un experto, para compilar distintas evidencias sobre los componentes del plan de estudios (Wolf, 2006).

Si bien, una fuente de información de amplia relevancia para las evaluaciones de planes de estudio son los operadores y beneficiarios del plan de estudios —profesores y alumnos—, no son la única fuente que puede ser consultada; complementariamente se pueden explorar evidencias documentales, como lo son: reportes de evaluación previos, reportes administrativos, reportes de trabajo anuales, material impreso acerca de los programas, o material multimedia como fotos, videos y mapas donde se documenten las actividades.

Tanto las fuentes de información como los métodos para recopilar dicha información dependerán de los objetivos de la evaluación, no obstante, es indispensable considerar el contexto social, cultural y político donde se lleva a cabo la evaluación, así como los recursos humanos y materiales que serán indispensables para planear y conducir el proceso, para realizar un balance entre las expectativas y los resultados que son factibles y alcanzables (Taylor-Powell, 1996).

Es importante que en toda ocasión la evaluación sea comprendida como un proceso institucional, sistemático, metódico y sobre todo ético, porque debe ser abordado desde una visión reflexiva, responsable y contextualizada, durante todo el proceso y en la interacción con los participantes del mismo, para que la información resultante sea utilizada efectivamente, ya que es valiosa para un gran número de personas interesadas, como

directivos, profesores, colaboradores, administradores, alumnos, aspirantes, entre otros. Por ello, es indispensable que los resultados se presenten de manera completa, balanceada, contextualizada y con un análisis adecuado de la información, ya que, sin estas características, podría afectarse la credibilidad y objetividad de la evaluación y, con ello, desvirtuar su carácter constructivo y su objetivo primario, que es la mejora del plan de estudios (Green, 1978; Rojo, 2018).

En síntesis, se evalúan los planes de estudio para tener un mayor entendimiento de los elementos que comprende, para propiciar una mejora integral y porque a través de la evaluación se cuenta con información valiosa para dirigir la acción educativa, que en última instancia contribuye al fortalecimiento de los programas académicos en las instituciones educativas. Además, constituye una responsabilidad institucional, de rendición de cuentas en el sistema educativo y en la sociedad, para asegurar la calidad de la formación que se proporciona a los alumnos y verificar el logro de objetivos en éstos para su desempeño académico, profesional y en sociedad (Brovelli, 2001).

3.3.1 Etapa de acuerdos

Para llevar a cabo la evaluación del plan de estudios del Posgrado en Filosofía (PF) fue necesario que las autoridades de la Coordinación del programa realizaran una solicitud de apoyo a la Dirección de Evaluación Educativa de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Una vez concretada formalmente la solicitud, se preparó una reunión con las autoridades académicas del PF con el objetivo de determinar acuerdos sobre la evaluación del plan de estudios, indicar los requerimientos que serán necesarios para el proceso y nombrar al responsable del mismo en el PF.

Asimismo, en dicha reunión se dio respuesta a preguntas básicas que orientarían la evaluación: ¿Quiénes participarían en la evaluación? ¿Con qué propósitos? ¿Qué técnicas de recolección de información serían empleadas? ¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

¿Quiénes participarían en la evaluación?

Un plan de estudios es un proyecto educativo donde participan distintas figuras académicas (alumnos, profesores o tutores, autoridades), sin embargo, para la evaluación diagnóstica del plan de estudios del PF se consideró la participación de los tutores y de los alumnos (de maestría y doctorado), debido a que son los principales operadores y beneficiarios del plan de estudios.

¿Con qué propósitos?

El objetivo del estudio fue conocer la opinión de los tutores y de los alumnos (de maestría y de doctorado) sobre el plan de estudios vigente del PF con el propósito de disponer de información para su diagnóstico.

¿Qué técnicas de recolección de información serán empleadas?

Dado que se contempló la participación de tres grupos —tutores, alumnos de maestría y alumnos de doctorado— se decidió emplear cuestionarios diferentes para cada uno de éstos, los cuales fueron diseñados en papel, en hojas de lectura óptica para facilitar la recuperación de las opiniones de los participantes.

¿Cómo se analizaría y presentaría la información recabada?

Se consideró la presentación de resultados de acuerdo con las categorías en que se diseñaron los tres cuestionarios, donde se resaltaron los aspectos más relevantes de cada una de éstas. Una vez que se determinaron los acuerdos iniciales, se realizó la planeación de la evaluación.

3.3.2 Planeación de la evaluación

En esta etapa se decidieron los procedimientos que se conducirían para cumplir con los objetivos de la evaluación. De forma similar al proceso de evaluación de la docencia y a los estudios de seguimiento de egresados y de empleadores, se realizó una planeación de las actividades que serían requeridas en la evaluación y se definieron los responsables de cada una de éstas, tanto de la DEE como del PF. En general, las tareas que se contemplaron en la

planeación fueron las siguientes: reunión de trabajo para formalizar acuerdos; diseño de los cuestionarios; capacitación de las personas involucradas en el proceso; aplicación de los cuestionarios; procesamiento y análisis de información y, por último, la integración del informe de resultados. También, de acuerdo con el número de participantes que se consideró encuestar, se definieron los ejemplares de cuestionarios que serían requeridos para la aplicación.

Las evaluaciones de planes de estudio donde se contempla el manejo de múltiples encuestas para recuperar la opinión de la comunidad académica requieren de un mayor número de participantes que se involucren en el proceso, tanto para la coordinación, gestión y aplicación de las encuestas, como para el análisis de los datos recuperados en éstas, por este motivo, dado que en esta evaluación se consideraron tres encuestas —una para tutores, otra para alumnos de maestría y otra para alumnos de doctorado— el equipo de trabajo en el programa académico —también denominado comisión revisora— estuvo conformado por más de tres personas, lo cual también se reflejó en el número de responsables en la DEE que apoyaron la evaluación, un especialista para cada encuesta.

3.3.2.1 Diseño de los instrumentos de la evaluación

3.3.2.1.1 Cuestionarios para tutores, alumnos de maestría y alumnos de doctorado

Para este tipo de estudios el diseño de los cuestionarios puede ser realizado por las entidades académicas o por personal responsable del proceso en la DEE. En algunas ocasiones, los responsables del proceso en las entidades proporcionan un listado de temas que desean incluir en los cuestionarios. Si se sigue este procedimiento, los temas son verificados y complementados por el o los responsables del proceso en la DEE a partir de la revisión de evidencias institucionales y de literatura especializada en la temática explorada.

En otras ocasiones, los responsables del estudio realizan el diseño de los cuestionarios en su totalidad, con categorías y reactivos específicos, sin embargo, siempre son verificados por la DEE para asegurar que cumplan con las características psicométricas que precisan este tipo de instrumentos. Para la evaluación diagnóstica del plan de estudios

del PF se siguió el primer procedimiento; las versiones finales de los cuestionarios fueron aprobadas por el Comité Académico del PF.

El cuestionario para tutores estuvo organizado en seis secciones: datos generales de los tutores, conocimiento del plan de estudios, estructura de los planes de estudio, tutoría, infraestructura y recomendaciones. El cuestionario para alumnos de maestría estuvo organizado en siete secciones: datos demográficos y académicos, plan de estudios, cursos, desarrollo del trabajo de graduación, infraestructura y recursos de apoyo, dificultades de los alumnos y sugerencias. Por último, el cuestionario para alumnos de doctorado estuvo estructurado en seis secciones: datos demográficos y académicos, tutoría, actividades académicas, dificultades durante los estudios, infraestructura y recursos de apoyo y sugerencias.

Los tres cuestionarios fueron diseñados con reactivos de respuesta cerrada, abierta y mixta, con diferentes escalas de respuesta (dicotómica, de frecuencia, respuesta múltiple, cantidad, calidad, suficiencia, relevancia, satisfacción y adecuación). Todos presentaron el objetivo del estudio, instrucciones para resolver el cuestionario y el anonimato de las respuestas proporcionadas por los participantes.

3.3.2.1.2 Listado de los alumnos y tutores contemplados en la encuesta

Otro instrumento sustancial para este tipo de estudios es el listado de los participantes que se contempla encuestar. Para el caso del Posgrado, se organizaron de acuerdo con el número de cuestionarios planteados en el estudio, tres en total: un listado para tutores, otro para alumnos de maestría y otro para alumnos de doctorado. Cada listado incluyó el nombre completo de los participantes, una casilla de verificación —para registrar su participación en la encuesta— y un espacio para incorporar observaciones, en caso de que fueran presentadas durante la aplicación. Los listados fueron conformados por los responsables de la aplicación en el programa académico (PF).

3.3.3 Recopilación de la información

Una vez que fueron validados los cuestionarios y los listados con la información de los participantes, se continuó con la etapa de recolección de la información. Para ello, la DEE capacitó a los responsables del estudio en la entidad académica (PF) en la aplicación de la encuesta —con los tres cuestionarios—, donde se mencionó la importancia de este tipo de estudios, los objetivos del mismo y se detallaron las características de los instrumentos y materiales que serían requeridos durante la aplicación, entre éstos: los listados de tutores y alumnos, con los datos de los participantes para que fueran localizados; los cuestionarios de tutores, alumnos de maestría y alumnos de doctorado, para recuperar sus opiniones sobre el plan de estudios vigente en el PF; y el cuestionario de descripción de la aplicación, para que el coordinador de la aplicación describiera los detalles del proceso.

Antes de que se realizara la aplicación, se describió la importancia de que el coordinador del proceso en PF difundiera entre la comunidad académica la encuesta sobre los planes de estudio, para lograr la participación de la totalidad de encuestados contemplados. A su vez, se señaló que debían elaborar los listados de tutores y alumnos, entregar a los aplicadores los materiales de la aplicación —cuestionarios, listados, lápices, sacapuntas—, supervisar el cumplimiento de los tiempos y validación de cuestionarios contestados y preparar un documento con preguntas frecuentes que pudieran surgir en el proceso y la respuesta que debían dar los aplicadores, para tener mayor control sobre el proceso.

Durante la aplicación, se recomendó que elaboraran estrategias diversas en caso de que no se pudiera localizar a los integrantes de la población objetivo, custodiar los cuestionarios aplicados y validados y resolver dudas de logística de los aplicadores o de dificultades presentadas. Al finalizar la aplicación, se indicó que el responsable debía proporcionar a la DEE los cuestionarios aplicados y el cuestionario de descripción de la aplicación con los detalles del proceso —cuestionarios recuperados, incidentes, contratiempos—, para ayudar a construir el informe de la encuesta.

Respecto a los aplicadores, antes de la aplicación, se recomendó que revisaran los cuestionarios, los conocieran en su totalidad y tuvieran en cuenta sus particularidades, ya

que todos eran diferentes, asimismo, se recalcaron los cuidados que debían tener con los mismos por ser material óptico —evitar doblarlos, rayarlos, colocarles clips— y si presentaban alguna duda la aclararan con el coordinador de la aplicación. También, debían verificar que el material de la aplicación estuviera completo y organizado de acuerdo con el número de encuestados, ubicar el espacio donde se realizaría la aplicación, para evitar imprevistos y leyeron el documento de preguntas frecuentes preparado por el coordinador de la aplicación.

Asimismo, se señaló que los aplicadores debían explicar a los tutores y alumnos el propósito de la encuesta y su importancia, mencionar que la opinión que expresarían en los cuestionarios sería anónima, entregar los materiales de aplicación a cada participante y brindar instrucciones claras para resolver los cuestionarios correspondientes, de acuerdo con los datos solicitados y sin dejar preguntas vacías. Finalmente, debían verificar que los encuestados atendieran las instrucciones de llenado del cuestionario y, si presentaban dudas, las aclararan en el momento.

En esta etapa fue importante que el encuestador evaluara el llenado de los cuestionarios y, en caso de observar datos incompletos, no especificados o llenados incorrectamente, solicitara al encuestado que los corrigiera, sobre todo con los datos demográficos y académicos —en caso de los alumnos— y los datos generales —con los profesores—, debido a que eran indispensables para el análisis de la información. Después de la aplicación, debían registrar en los listados los tutores y alumnos que respondieron los cuestionarios, indicar si se presentaron dudas o contratiempos, empaclar los materiales en un sobre y entregarlos al coordinador de la aplicación, para que éste los devolviera a la DEE para su procesamiento.

Otras recomendaciones que se realizaron al coordinador de la aplicación y a los aplicadores es que contaran con materiales adicionales durante la aplicación y recordaran a los participantes que no podían quedarse con los cuestionarios o lápices empleados en el estudio. Además, para lograr un mayor índice de participación, fue importante señalar que contactaran a los tutores o alumnos que no hubieran respondido el cuestionario para aplicarlo en un momento posterior y, en caso de que algún alumno no deseara resolver el

cuestionario, se sugeriría la importancia de su participación, aunque si su decisión era no hacerlo se debía respetar su deseo y comunicarlo con el coordinador de la aplicación. Por último, se remarcó que todos los aplicadores debían estar presentes durante la resolución de los cuestionarios, custodiaran los cuestionarios aplicados y los manejaran con cuidado —para evitar el daño en las hojas— y con ello concluyeran la aplicación en el tiempo estipulado.

Como se mencionó en la descripción de los procesos de evaluación docente y en los estudios de seguimiento de egresados y de empleadores, para que la aplicación fuera exitosa se sugirió que el coordinador de la aplicación y los aplicadores trabajaran colaborativamente, que fueran responsables y éticos y tuvieran claridad sobre el proceso en cada una de sus etapas. De igual modo, se resaltó la importancia de que los evaluadores responsables del proceso en la DEE realizaran seguimiento cercano con ambos actores durante la aplicación, para ofrecer apoyo en caso de que existieran dudas, inquietudes o contratiempos respecto a los procedimientos del estudio o la aplicación de los cuestionarios. Durante la aplicación se presentaron algunas dudas, pero todas fueron resueltas en el momento.

3.3.4 Análisis y enjuiciamiento de la información

Cuando concluyó el proceso de aplicación, el responsable de la aplicación entregó los materiales de la evaluación a la DEE para su análisis y procesamiento. Inicialmente los responsables del proceso en SEPPA verificaron la organización de los materiales y se aseguraron de que cumplieran con las características solicitadas. Después de ello, se procesaron las hojas de lectura óptica. Con la información recopilada se realizaron dos tipos de análisis: uno cuantitativo, a través del análisis de frecuencias para cada uno de los reactivos de los cuestionarios y otro cualitativo, a partir del análisis de contenido de las aportaciones abiertas de los tutores y de los alumnos.

El análisis cuantitativo fue desarrollado por el responsable del área estadística de SEPPA, quien proporciona estadística descriptiva de la respuesta de los tutores y los alumnos sobre el plan de estudios. Esta información fue empleada por los responsables del proceso

de evaluación en SEPPA para generar tres informes de resultados —uno por cada cuestionario—, que se entregaron a las autoridades del programa académico (PF) para apoyar la evaluación de su plan de estudios.

Por otro lado, el análisis cualitativo estuvo a cargo de los evaluadores responsables de cada encuesta, quienes capturaron las opiniones abiertas de los participantes y después las valoraron mediante la técnica de análisis de contenido, para interpretar las valoraciones cualitativas sobre el plan de estudios. Al igual que en los estudios de seguimiento de egresados, no existe un instrumento de referencia para el análisis cualitativo, por lo que las categorías de análisis tuvieron que ser revisadas con cuidado para que apoyaran la comprensión de los resultados que presentaron y para que puedan ser comparadas con los resultados cuantitativos.

Ambos tipos de análisis permitieron que los evaluadores responsables de cada encuesta verificaran los datos obtenidos y los interpretaran de manera general —por categoría— y específica —por reactivo— y pudieran establecer un juicio de valor respecto a los aspectos mejor valorados por los tutores y por los alumnos, aquellos que requirieran ser fortalecidos, incorporados o modificados en el programa académico, para que se lograran los objetivos que persigue. De igual forma, los resultados de ambos análisis permitieron verificar si existieron tendencias en la información, para que la interpretación se sustentara en evidencias confiables y se pudiera derivar en conclusiones fundamentadas, útiles para el programa académico.

3.3.5 Elaboración y difusión del informe de evaluación

Los resultados de los análisis se concretaron en tres informes de resultados, uno por cada cuestionario, los cuales sintetizaron el proceso de evaluación y permitieron orientar a las autoridades del programa académico a la toma de decisiones sobre el plan de estudios. Por este motivo, se procuró que su redacción fuera clara y comprensible para los demandantes de la evaluación (PF) y otras audiencias interesadas; que fuera preciso, objetivo y detallado, además de que presentara evidencias claras sobre el proceso, como la descripción de la metodología, de los participantes involucrados, de los instrumentos empleados y de la

recolección de información; de igual manera, se incorporaron los resultados de manera equilibrada, esto es, las fortalezas del plan de estudio desde la visión de cada uno de los actores, pero también las limitaciones y áreas de oportunidad con sugerencias para su mejora; esta información fue incluida en las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Los informes de las encuestas para tutores o alumnos sobre el plan de estudios fueron conformados a partir de los siguientes elementos: portada y contraportada, con los créditos de la institución y los responsables del proceso; el índice; una breve descripción del plan de estudios, sus objetivos, duración, perfiles de egreso, datos sobre los alumnos y planta académica; el método, con el objetivo del estudio, los participantes, las características de los instrumentos empleados para el estudio; el proceso de recolección y análisis de información; los resultados, organizados por categorías de los cuestionarios; las conclusiones y recomendaciones de la evaluación, con los datos más relevantes del proceso y sugerencias para la mejora; los anexos, con el cuestionario y gráficos para interpretar la información.

La evaluación de los planes de estudio es una herramienta valiosa para valorar la calidad educativa, la cual, si se desarrolla de forma sistemática, rigurosa, crítica y reflexiva, puede aportar beneficios a todos los actores que intervienen directa o indirectamente en el plan de estudios, como lo son: los alumnos, profesores, institución y sociedad (Rojo, 2018); por esta razón, se sugirió que las comisiones revisoras, una vez que dispusieran de los resultados, analizaran detalladamente los mismos, los compararan entre sí y verificaran las tendencias o contrastes entre las aportaciones de tutores y de alumnos, para contar con mayores elementos de información que les permitiera tomar decisiones sobre el programa académico (PF) y con ello incorporar nuevos aspectos que no se habrían contemplado, modificar los existentes o suprimir algunos de éstos, en miras de mejorar la calidad académica del proyecto educativo.

3.3.6 Actividades desempeñadas

Para la evaluación diagnóstica del plan de estudios del Posgrado se contempló la aplicación de una encuesta, a partir de tres cuestionarios —tutores, alumnos de maestría y alumnos

de doctorado— para consultar a la comunidad académica sobre el plan de estudios vigente; para facilitar la planeación del estudio y el análisis y procesamiento de la información, se designó un responsable del equipo de evaluación para cada uno de los cuestionarios, en mi caso, participé en el de alumnos de doctorado.

Las responsabilidades que desempeñé en este proceso, en cuanto a la etapa de acuerdos y de planeación, fue participar en el diseño de la propuesta de agenda para la aplicación de la encuesta y diseñar el cuestionario dirigido a este grupo de alumnos, a partir de los temas de interés de las autoridades del Programa de Posgrado. Para posibilitar una aplicación más práctica de la encuesta, se realizó el diseño del cuestionario en hojas de lectura óptica. Por esta razón, fue necesario realizar una primera versión del instrumento en un documento *word* para que posteriormente pudiera ser proporcionada a una compañía litográfica —proveedor de hojas de lectura óptica— y que ellos realizaran el diseño de acuerdo con las características solicitadas.

Una vez que se dispuso de estos materiales, revisé sus características y, con ejemplares de prueba, verifiqué la programación para cada tipo de respuesta —respuesta única o múltiple— en cada uno de los reactivos del cuestionario, con el propósito de revisar que éstos fueran correctos y permitieran el procesamiento adecuado de los datos —sin repeticiones u omisiones de campos—; durante estas tareas conté con el apoyo de la Unidad de Sistemas e Informática de la Codeic, ya que se emplearon programas específicos para la lectura de las hojas óptica que tenían que ser revisados por el equipo de trabajo.

Respecto a la recopilación de información, participé en la capacitación de los responsables de la aplicación de la encuesta en el Posgrado, donde hicimos una descripción de las tareas que tendría que desempeñar cada participante, así como las alertas que debían considerar en cada uno de los cuestionarios; también, preparamos los materiales que serían indispensables para llevar a cabo la aplicación —ejemplares de los cuestionarios, listado de profesores y alumnos y el cuestionario de descripción de la aplicación, para registrar los avances del proceso—. En síntesis, participé en el seguimiento de todo el proceso, específicamente en el apoyo en la resolución de dudas sobre la aplicación o el estudio.

Sobre el análisis y enjuiciamiento de la información, tuve como responsabilidades revisar las bases de resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, para verificar sus características y preparar su procesamiento. Los primeros fueron revisados por otro integrante del equipo de evaluación, quien preparó la información a partir de procedimientos estadísticos, para que posteriormente pudiera disponer de estos resultados para su análisis y enjuiciamiento; respecto a los segundos, realicé el análisis cualitativo de las aportaciones de los alumnos de doctorado a través de diferentes categorizaciones, para dar sentido a sus opiniones y experiencias; estos resultados fueron incorporados el informe de resultados. Durante esta etapa complementé ambos tipos de resultados para lograr una comprensión mayor sobre la visión de los alumnos de doctorado sobre el plan de estudios del Programa de Posgrado, que permitiera contar con evidencias útiles para su comprensión y perfeccionamiento.

Por último, participé en la elaboración del informe de la encuesta aplicada a los alumnos de doctorado, donde analicé las evidencias de manera particular y articulada, tanto cuantitativas y cualitativas, de manera complementaria para generar un informe de resultados claro, objetivo, comprensible y sintético que presentara la información más relevante de la encuesta y conclusiones y recomendaciones fundamentadas en las evidencias recopiladas. Este informe constituyó una pieza de información importante para que el Posgrado pudiera realizar el diagnóstico de su plan de estudios, a partir de la valoración de la comunidad académica, tanto tutores como alumnos.

3.4 Proyectos especiales de evaluación

Por último, otras de las actividades que he llevado a cabo en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, además de participar en procesos de evaluación de la docencia, tutoría y enseñanza, en estudios de seguimiento de egresados y estudios con empleadores y en evaluaciones de planes de estudio, es apoyar en proyectos especiales de evaluación. A continuación, describiré un breve marco de un proyecto en el que participé y las responsabilidades que desempeñé en éste.

3.4.1 Revisión de literatura sobre los factores de éxito y fracaso en los estudiantes de posgrado

El Posgrado en Ciencias del Mar y Limnología (PCMYL) solicitó un macro proyecto de evaluación con el objetivo de evaluar los factores de éxito y de riesgo en las trayectorias académicas de los alumnos de doctorado y maestría del Posgrado. Para dar cumplimiento a dicha solicitud, la DEE propuso el desarrollo de tres estudios: una revisión de literatura sobre los factores de éxito, la no graduación, rezago y abandono de los estudios de posgrado en las distintas regiones del mundo; un análisis histórico de trayectorias escolares de los alumnos de posgrado y, por último, encuestas a graduados, egresados y quienes no culminaron sus estudios de posgrado y a tutores del mismo programa.

Respecto al primero, la revisión de literatura, se realizó la selección de artículos, investigaciones y evidencias empíricas que describieran los factores que promueven el éxito en los estudios de posgrado y también aquéllos que lo obstaculizan, como la problemática de abandono y no graduación. Y a partir de ello, el análisis del material bibliográfico, que constituyó 24 investigaciones, la mitad para cada rubro (doce para éxito y doce para abandono y no graduación).

Se incluyeron investigaciones enfocadas en el análisis de estos problemas en poblaciones de maestría y doctorado del área científica, aunque también se retomaron de otros campos disciplinares. Esto con el propósito de abarcar un universo amplio de literatura para abordar los factores que inciden en las temáticas antes señaladas y valorar puntos de encuentros o diferencias que pudieran ser sustanciales en la comprensión de éstas.

Para facilitar el análisis y procesamiento de la información se diseñó una base de datos con siete elementos, los cuales fueron descritos por cada material bibliográfico revisado: referencia del estudio, campo disciplinar o área de conocimiento, nivel educativo —maestría, doctorado o ambos—, objetivo del estudio, categoría de análisis, factores asociados e iniciativas para contender con la problemática, o en su caso, para consolidar la propuesta. Este análisis se hizo de manera diferenciada, tanto para las investigaciones

enfocadas en el éxito educativo, como las centradas en el abandono y no graduación en los programas de posgrado.

La definición de las categorías de análisis y los factores asociados a éstas se retomaron de las encuestas de factores de éxito, no conclusión y no graduación para los alumnos y egresados del PCMYL —tercer estudio—, con el propósito de establecer un marco común a partir del cual pudieran contrastarse los resultados obtenidos en las encuestas y los generados en la revisión teórica. Estas encuestas fueron diseñadas por la DEE y aprobadas por el PCMYL.

Para el procesamiento de datos se consideraron dos criterios relacionados con la organización de los factores y con la frecuencia asignada para cada factor. Sobre el primero, se decidió que los factores que no estuvieran contemplados en las encuestas, pero sí en la literatura revisada, se agruparían en las categorías de mayor afinidad o, de ser necesario, se crearía una categoría específica para éstos. Sobre el segundo, se consideró que la frecuencia asociada a cada factor correspondería al número de investigaciones que lo mencionan en sus estudios, por lo que la frecuencia máxima fue de doce.

Con este procedimiento, a partir de la literatura revisada, se logró concentrar un listado de los factores asociados con el éxito, con el abandono y la no graduación en los programas de posgrado; las categorías en que fueron organizados —factores personales, los relacionados con la tutoría, con las competencias académicas, con la gestión académico administrativa del programa y con las características sociodemográficas— y la frecuencia con que fueron mencionados en cada una de éstas. Por consiguiente, se obtuvo un panorama de los factores que, con mayor y menor frecuencia, son asociados con esta problemática en el nivel de educación superior.

Toda esta información fue presentada en un informe, organizado en cinco secciones: introducción, con detalles sobre el estudio de evaluación y la relevancia de la revisión de la literatura en el mismo; metodología, con la descripción del método empleado en este estudio; resultados, con los hallazgos principales del estudio, enfocados en los factores de éxito, abandono y no graduación; conclusiones y recomendaciones, vinculadas a la comprensión de estos fenómenos educativos y sugerencias para fortalecer las instituciones

de educación superior de acuerdo con los resultados encontrados y el listado de las referencias empleadas para el análisis de información.

Cabe resaltar que estos resultados fueron complementados con una descripción detallada de todos los factores identificados, para facilitar la comprensión de éstos y su ubicación en las categorías descritas. Esta información fue presentada en los anexos del documento, a la par que el listado de todos los factores asociados con el éxito y abandono y no graduación en los programas de posgrado, de acuerdo con cada categoría, organizada de mayor a menor frecuencia.

3.4.1.1 Actividades desempeñadas

En síntesis, las actividades que desempeñé en este estudio fueron, principalmente, la búsqueda de artículos, investigaciones y experiencias empíricas que describieran los factores que promueven el éxito en los estudios de posgrado y los que influyen en el abandono y no graduación de los alumnos. Sobre ello, procuré seleccionar aquellos que estuvieran centrados en el área donde se desarrolla el proyecto —la científica— y en el mismo nivel —posgrado—, para que fueran pertinentes para el estudio.

Por otro lado, diseñé la estructura de la base de datos para el análisis de los artículos, la cual estuvo constituida por los elementos más relevantes de cada artículo, como su referencia, campo disciplinar, nivel educativo, objetivo del estudio, categorías de análisis y factores asociados con éstas. Esto permitió que cada uno de los materiales bibliográficos fuera valorado bajo los mismos criterios, lo cual promovió que el análisis de información fuera más preciso, ya que toda la información estaba concentrada en un solo documento.

Para compilar la base de datos conté con el apoyo de dos prestadoras de servicio social de la carrera de pedagogía —quienes en el momento del estudio realizaban su servicio social en la Subdirección de Evaluación de la DEE— para el desarrollo de las actividades, a quienes capacité para que me apoyaran con esta tarea, tanto en la comprensión de los campos de la base de datos, como en la revisión y análisis de los materiales bibliográficos.

Una vez que la base de datos estuvo conformada revisé que toda la información estuviera correcta, es decir, que la referencia de cada material fuera clara, que estuviera localizada en el campo disciplinar y nivel correspondiente y, sobre todo, que reflejara los factores y categorías de análisis asociados con los fenómenos educativos estudiados.

Posteriormente, con la base de datos corregida y limpia —sin errores o duplicados en la información— realicé el análisis de información, a través del empleo de tablas dinámicas en Excel, para elaborar tablas de frecuencias con las categorías y factores vinculados con los fenómenos educativos antes mencionados. Durante esta tarea, las prestadoras de servicio social me apoyaron en el desarrollo de una descripción detallada de cada factor, que ayudara a complementar los resultados del estudio; todas sus propuestas fueron revisadas colaborativamente —entre el equipo de trabajo— y supervisadas por mí, como responsable del estudio.

De tal forma, integré la información analizada en tres tablas: una sobre los factores asociados con el éxito en los programas de posgrado, organizada por la frecuencia con que fueron mencionados en la literatura revisada y agrupados en las categorías del cuestionario —factores personales, de tutoría, de competencias académicas y de gestión académico administrativa del programa—, otra sobre los factores vinculados con el abandono y la no graduación en los programas de posgrado, organizados de acuerdo a las mismas categorías, —además de la categoría factores sociodemográficos— y, por último, otra tabla con la descripción detallada de cada factor identificado.

Finalmente, estos resultados fueron concentrados en un informe del estudio, donde se resaltaron los factores que con mayor frecuencia estaban relacionados con el éxito educativo y con el abandono y no graduación a nivel de posgrado, así como los factores menos relacionados con cada fenómeno educativo. En el informe se incorporó una descripción de la metodología del estudio, se incluyeron los resultados del mismo, y conclusiones y recomendaciones específicas de acuerdo con cada temática. Por último, se incluyeron anexos como documentos de apoyo para una mayor comprensión de la información

Capítulo IV

EL PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN LA EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS

4.1 Análisis crítico del papel del profesional de la Pedagogía en la evaluación de procesos y programas académicos

La evaluación educativa es una tarea que ha ganado terreno e importancia como campo de conocimiento, ejercicio profesional y práctica institucional. Por los múltiples propósitos a los que responde, cada vez es más necesaria para el mejoramiento continuo de las instituciones debido a que es una tarea esencial para todos los sistemas educativos e impacta a todos los participantes de los procesos educativos, como lo son: alumnos, profesores, tutores, administradores educativos y autoridades escolares.

Es importante considerar que el objeto de estudio de la Pedagogía y el punto esencial de todos estos esfuerzos es la educación que, desde mi perspectiva, es un proceso continuo y permanente mediante el cual los individuos desarrollan conocimientos, habilidades, experiencias y actitudes que les permiten construirse y desempeñarse en una sociedad y cultura determinadas. Por consiguiente, evaluar los diferentes objetos educativos con que las personas interactúan, aprenden y se forman, se convierte en una tarea indispensable para mejorar la calidad educativa.

Durante mi formación en la licenciatura tuve la oportunidad de conocer y comprender distintos enfoques, modelos y perspectivas desde los cuales se puede abordar la educación, como la filosófica, teórica, sociológica, histórica, psicológica y política, que indudablemente reflejan la complejidad, multidimensionalidad y especificidad del fenómeno educativo. Con las asignaturas de investigación, historia, filosofía y teoría educativa, pude analizar y reflexionar con mayor profundidad al ser humano como sujeto de la educación, los cambios que ha experimentado la práctica educativa a lo largo del tiempo, la teoría que fundamenta los procesos educativos y el estudio de la realidad educativa a partir de diferentes métodos.

A su vez, con las asignaturas de psicología, orientación, comunicación, sociología, economía y legislación educativa, entendí la importancia de considerar las características particulares de los individuos para su aprendizaje y desarrollo, los rasgos que vinculan la intervención con la comunicación educativa, los contextos sociales y culturales que influyen en los procesos educativos, así como los aspectos económicos —recursos, materiales— o legislativos que impactan en dichos procesos.

Además, con asignaturas como educación no formal y tecnologías educativas, tuve la oportunidad de ampliar mis horizontes respecto al contexto educativo, sin reducirlo al plano formal, sino también, a otra clase de espacios, de tipo no formal o informal que también impactan en la vida de los individuos; así como pude conocer algunas herramientas tecnológicas que podemos emplear para planear, desarrollar, conducir y mejorar los procesos de aprendizaje en cualquiera de estos escenarios.

Otras asignaturas que me han sido muy útiles para la práctica profesional son las relacionadas con el sistema educativo nacional, la didáctica, el diseño y evaluación de planes y programas de estudio y la organización, administración, planeación y evaluación educativas. Las cuales, a partir de una mayor experiencia práctica, me han permitido comprender lo esencial que es analizar y evaluar los fenómenos educativos, su planeación, organización y evaluación, así como los escenarios donde está presente, para mejorarlos continuamente, ya que un gran número de personas participan en los procesos educativos y pueden ser afectados por éstos.

Como responsable de procesos de evaluación de la docencia, tutoría y enseñanza colectiva; de estudios de seguimientos de egresados y con empleadores; de evaluación de planes de estudio; de otros proyectos especiales de evaluación y apoyo en actividades de educación continua en temas específicos de evaluación educativa, he tenido la oportunidad de perfeccionar los conocimientos teóricos y prácticos que adquirí durante la licenciatura; de fortalecer mis habilidades intelectuales, comunicativas, interpersonales y operativas; y de conducir mi práctica profesional bajo un sólido marco ético para desempeñarme idóneamente en las actividades encomendadas.

Sin embargo, desde mi práctica, debo reconocer que identificar aspectos que no tuve oportunidad de adquirir durante la licenciatura —principalmente por motivos administrativos— y considero fundamentales para el desempeño profesional de los pedagogos, son: el conocimiento de métodos estadísticos y su aplicación en los escenarios educativos, el uso de distintas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos que pudieran ser aplicados en este ámbito y mayor conocimiento de las dinámicas, procesos y prácticas que acontecen en las instituciones y programas educativos.

Aunado a ello, considero que es importante fortalecer la formación de habilidades en los alumnos, específicamente las operativas, comunicativas e interpersonales —como liderazgo, planeación, organización, resolución de conflictos, toma de decisiones, administración de tiempo, manejo de *software* especializado, capacidad para presentar y defender ideas, trabajo en equipo— ya que son el tipo de habilidades que en mayor medida son requeridas y solicitadas por los empleadores en nuestro ámbito.

De hecho, en la misma proporción en que son requeridos los conocimientos y actitudes, estas habilidades son esenciales para el desempeño profesional, sobre todo cuando nuestras responsabilidades involucran la interacción con equipos de trabajo multidisciplinarios, la formación de recursos humanos y, particularmente en la UNAM, la participación con académicos de distintas entidades.

Respecto a mi experiencia en el ejercicio profesional, debo resaltar que la experiencia en cada proceso de evaluación ha sido distinta, no obstante, aunque tienen etapas y tareas similares —relacionadas con el ciclo de la evaluación— cada uno de los proyectos en los que he participado tiene características específicas que me han permitido desarrollar mis conocimientos, habilidades y actitudes en diferente medida; he de precisar que muchos de estos aprendizajes han sido compartidos.

Por una parte, en la planeación de estos procesos he aprendido la importancia de definir con precisión el objeto de evaluación y dar respuesta a preguntas básicas que orientarán cada estudio, como los propósitos del mismo, los métodos que se emplearán para obtener la información, la determinación de las fuentes de información y los usos que se dará a los resultados.

Esto con el objetivo de que todos los participantes involucrados tengamos claridad respecto a los objetivos que se persiguen con los estudios planteados, conduzcamos apropiadamente cada proceso, reconozcamos el contexto del mismo, seamos sensibles en relación con nuestros roles en cada etapa e identifiquemos nuestros derechos, pero también responsabilidades dentro de la evaluación, desde las entidades académicas que solicitan el servicio hasta los responsables de los procesos en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, que en este caso corresponde al rol que he adquirido.

También, en todas las etapas del ciclo de evaluación, especialmente en la recopilación y análisis de información, he comprendido la importancia de emplear una metodología adecuada para recuperar y analizar las evidencias, y ser precisos, sistemáticos y rigurosos en su tratamiento, debido a que constituye la materia prima de todos los procesos de evaluación. A la par, he reconocido el valor de llevar a cabo revisiones detalladas, cautelosas y meticulosas de los datos, para que no contengan errores o sesgos que puedan afectar la interpretación de los resultados y, por ende, las conclusiones y recomendaciones derivadas de la evaluación, ya que sobre éstas se sustentan la toma de decisiones en las entidades académicas.

Lo anterior no sólo es necesario en el análisis de información cuantitativa, sino también, en el análisis de información cualitativa, especialmente en la última, debido a que para comprender este tipo de aportaciones —usualmente complejas, ambiguas o extensas— el evaluador necesariamente requiere de conocimiento amplio sobre el contexto que enmarca el objeto de evaluación, con el objetivo de poner en perspectiva los hallazgos, contribuir a que las aportaciones de cada participante tengan sentido en un marco interpretativo más amplio y generar información que efectivamente conduzca a una mayor comprensión sobre el objeto educativo evaluado.

Esto a su vez está ligado con una tarea fundamental de las evaluaciones y también una de las más complejas: la emisión de juicios de valor sobre la información. Sobre ello, he reflexionado lo indispensable que es tener presente el contexto de cada objeto educativo evaluado para interpretar adecuadamente los resultados y para contar con un referente claro sobre sus características y las condiciones en que opera, que pueden influir

directamente en su funcionamiento, como puede ser la dinámica de las entidades académicas y de sus participantes, las relaciones políticas al interior y exterior de la institución, los recursos materiales y financieros de los que se dispone para realizar la evaluación, entre otras. Lo que se traduce en que siempre se deben considerar las condiciones de los proyectos, analizar la viabilidad política y anticipar posturas de interés, para que los procedimientos sean prácticos y factibles.

Particularmente, en la elaboración del informe de evaluación, he valorado lo esencial que es presentar los resultados con claridad, de manera precisa, oportuna, con un orden lógico y de forma balanceada, esto significa que se resalten lo más aspectos positivos o benéficos de la evaluación, pero también las áreas de oportunidad, dificultades o limitaciones del proceso que se pudieron presentar antes, durante o después de la evaluación, para tener un panorama más completo sobre el estudio que se esté desarrollando.

Para que el informe comunique con mayor precisión los resultados de la evaluación, es indispensable que en su redacción se tenga presente la audiencia a quién se dirigirán los resultados, ya sean las autoridades de una entidad académica —como ocurre en las evaluaciones de docencia y enseñanza o de planes de estudio—, los evaluados —como los profesores—, o la comunidad académica que participó en la evaluación —como los alumnos y otros participantes—. Esto indudablemente define el grado de generalidad o especificidad con que se deben presentar los resultados y el carácter público o privado de los mismos, sobre todo cuando se refiere a evaluaciones de personas, como profesores o tutores.

Además, aunque no haya estado involucrada directamente en la toma de decisiones sobre los objetos educativos evaluados, reflexiono sobre lo importante que es conocer, identificar y pensar en el uso de resultados una vez que se entrega el informe de evaluación. Esta tarea recae principalmente en las autoridades de las entidades académicas que solicitan la evaluación, sin embargo, un evaluador puede convertirse en agente de cambio si estimula y guía el uso de resultados desde una visión constructiva, es decir, de acuerdo con los propósitos que se definieron en el estudio, con información adecuada y oportuna

para cada audiencia interesada en los resultados y tomando a consideración las alertas sobre posibles aplicaciones incorrectas de los resultados.

Ahora bien, aunque la información es uno de los componentes fundamentales de la evaluación, la ética es otro aspecto que considero equivalente, por su grado de importancia y valor en las evaluaciones. Además de que es un ejercicio que debemos desarrollar de manera continua en nuestro quehacer profesional, la ética es una práctica que debe acompañar cada etapa del proceso de evaluación, por más pequeña o específica que parezca. A lo largo del tiempo en que he colaborado en la Dirección de Evaluación Educativa he comprendido la relevancia de contar con un marco de referencia ético para diseñar, guiar y conducir evaluaciones justas, imparciales, precisas y sobre todo útiles para los clientes y para las audiencias que tienen un interés genuino en los resultados de evaluación.

Desde luego, el ejercicio práctico de la ética nos posibilita tener evaluaciones reflexivas, críticas, cuidadosas, que no sólo se enfoque en la resolución de dilemas o conflictos éticos en caso de que se presenten, sino que nos permita estar alertas antes de que estas situaciones surjan, prever posibles conflictos de intereses, analizar las consecuencias que podría tener emplear determinada metodología, o la forma en que las audiencias interesadas podrían verse afectadas por la toma de decisiones, entre otros aspectos desde que el diseño de evaluación hasta la difusión y uso de resultados. En la medida en que esta lente ética se construye y perfecciona con apoyo de herramientas como las normas, códigos, estándares, principios y modelos de pensamiento ético, se pueden desarrollar evaluaciones que tengan un mayor impacto en el objeto educativo evaluado y en el contexto en el que opera.

De esta manera, he colocado en perspectiva la importancia de que la evaluación no debe reducirse a un ejercicio mecánico, ni puramente técnico u operativo, sino un proceso que, de inicio a fin, sea problematizado, reflexionado, criticado, valorado, respecto a las tareas que conlleva, los roles de los participantes, sus derechos y obligaciones, para que se asegure la calidad de la evaluación en su conjunto, tanto en la información que presenta como en las etapas en que está organizado. Todas las evaluaciones son susceptibles a presentar conflictos y dilemas éticos, por este motivo, es responsabilidad de todos los

participantes ejercer una práctica ética en cada una de las tareas encomendadas, para asegurar procesos justos, transparentes y respetuosos.

Específicamente, en las actividades que he desempeñado a lo largo de mi experiencia en la Dirección de Evaluación Educativa he adquirido una capacidad amplia para coordinar procesos y gestionarlos durante un largo periodo de tiempo —como las evaluaciones de docencia, tutoría y enseñanza, o los estudios de seguimiento de egresados o con empleadores—; para planificar una agenda de trabajo y proceder de acuerdo con ésta; para trabajar en equipo, compartir y crear nuevas ideas, ya sea con mi equipo de trabajo, con los responsables de los procesos en las entidades académicas o, inclusive, con personal de servicio social que nos apoya en nuestras tareas; para administrar mi tiempo de acuerdo con las tareas encomendadas, ya que la demanda de trabajo es alta y tenemos que trabajar con múltiples proyectos a la vez.

Asimismo, he perfeccionado conocimientos y habilidades en mi desempeño laboral, como: la capacidad para ser observadora, analítica, meticulosa y crítica en el análisis de información de diferente naturaleza, debido a que los proyectos en los que participamos tienen diferentes demandas de información, y responden a contextos disciplinares particulares, por lo cual es importante considerar estas características en los proyectos que apoyamos. En este marco, otro aspecto que he podido poner en práctica es el uso de distintas herramientas para apoyar el análisis de información, *software* que anteriormente había utilizado, pero no en la magnitud con que lo he ocupado ahora, como la paquetería de Office o el uso de ciertos programas estadísticos, lo cual ha apoyado en gran medida las tareas que he tenido que llevar a cabo.

En relación con las habilidades comunicativas, he adquirido la capacidad para identificar problemáticas acerca de los diferentes procesos y plantear escenarios para solucionarlas; así como la capacidad para expresar ideas de manera oral y escrita, a partir de la elaboración de informes de evaluación, de encuestas, de experiencias académicas, donde es indispensable redactar con claridad, precisión y oportunidad para que la información sea comprensible para las distintas audiencias; y en procesos que impliquen la capacitación de responsables de procesos y colaboradores en las entidades académicas,

como la capacitación para desarrollar estudios, para aplicar encuestas, para sensibilizarse respecto la evaluación, o al trabajar con prestadores de servicio social o con los residentes del programa de Maestría en Psicología.

Por último, me parece insoslayable reconocer que durante el tiempo en que he colaborado en la Dirección de Evaluación Educativa he podido enriquecer mis conocimientos teóricos y prácticos sobre evaluación educativa desde el primer día en que desempeñé mis actividades y cada día se han fortalecido y continuamente actualizado para la mejora de mi quehacer profesional. Además de que han estado respaldados por un fuerte marco de responsabilidad y ética profesional que, como lo mencioné anteriormente, me parece un elemento prioritario de las tareas que nos competen, para beneficio de las entidades académicas y de la propia UNAM.

Capítulo V

CONCLUSIONES

A lo largo de su historia, en las instituciones de educación superior siempre se ha tenido interés en la mejora continua de sus programas y procesos educativos, uno de los mecanismos que se ha empleado para el logro de este propósito es la evaluación. Al igual que otros ámbitos, la evaluación es un proceso complejo e intrincado, que emplea diversos modelos, enfoques y métodos para recopilar información sobre los objetos educativos, analizarla y formular juicios de valor a partir de ésta, para tomar decisiones con el propósito de mejora.

Valorar es una tarea que se realiza de manera permanente en educación, ya que los campos de conocimiento, disciplinas y escenarios donde acontecen los fenómenos educativos continuamente se transforman, innovan y avanzan; por esta razón, la evaluación se ha convertido en una tarea fundamental para toda institución educativa, dada su relevancia para valorar el funcionamiento de sus componentes, asegurar la calidad del servicio educativo que proporcionan, refrendar su compromiso social y dar respuesta a los cambios contextuales y necesidades de formación que la sociedad demanda.

En este sentido, cada vez es más evidente la necesidad de desarrollar y consolidar ejercicios de evaluación sistemáticos y continuos que apoyen a las instituciones educativas a valorar sus componentes desde una visión crítica y reflexiva, debido al impacto que éstas tienen en las personas, procesos y programas educativos, así como en el sistema educativo y en la sociedad.

En este informe se expuso un marco sobre la evaluación para el fortalecimiento de los programas y procesos académicos, centrado en la definición del término evaluación educativa, la justificación de su importancia y su relevancia en las instituciones de educación superior; se describió el contexto institucional donde desempeñé mi práctica profesional, así como algunos proyectos en los que he intervenido y las responsabilidades que tuve en cada uno de éstos, en donde, además, llevé a cabo un análisis crítico de mi papel como profesional de la Pedagogía en este ámbito.

En relación con la evaluación educativa, se concluye que esta práctica ha experimentado un importante desarrollo en las últimas décadas; sin embargo, con el paso del tiempo su conceptualización se ha ido transformando hasta ser entendida como una práctica que necesariamente debe derivar en la toma de decisiones sobre los objetos educativos, en el impacto en su diseño, operación o resultados.

En este escenario, la evaluación puede responder a múltiples propósitos, de los cuales dependerá el empleo de diferentes modelos, enfoques y métodos para valorar las características, dimensiones o componentes de los objetos educativos. Además, independientemente de la función que se otorgue a la evaluación o de los aspectos que son valorados, es importante que, durante todas sus etapas, los procesos de evaluación sean apoyados por principios y estándares para conducir buenas prácticas de evaluación, que resulten en ejercicios legítimos, útiles, factibles y precisos que, efectivamente, orienten la toma de decisiones sobre los programas académicos y se enfoquen en la mejora continua.

Por tanto, las evaluaciones son útiles para disponer de información que nos permita comprender diferentes aspectos de los objetos educativos, sus fortalezas o áreas de oportunidad, comprender su funcionamiento y analizar las decisiones que se tendrían que tomar para conducir a su mejora, orientar la labor educativa, planear y ajustar los procesos de enseñanza, rendir cuentas sobre el funcionamiento de las instituciones educativas, identificar directrices que podrían orientar nuevas investigaciones y, en última instancia, promover la conciencia social sobre el quehacer educativo y la cultura de la evaluación.

Como se ha observado, la evaluación aporta múltiples beneficios en diferentes niveles; por este motivo, cada vez ha sido mayormente empleada en el marco de las instituciones de educación superior para verificar la calidad educativa y promover su mejora continua con el objetivo de garantizar la eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia de los procesos educativos. De hecho, hoy en día la mejora continua es uno de los principales retos que afrontan las IES de cara al futuro. De ahí que la evaluación sea considerada como un componente sustancial de las mismas para disponer de evidencias

sólidas y confiables sobre las condiciones, necesidades, procesos y resultados de las IES y las orienten en la toma de decisiones y en la conducción y sostenimiento de los cambios.

Las IES cada vez son más conscientes respecto a los compromisos que la sociedad les ha conferido y muestran mayor interés por conocer la forma en que desempeñan sus procesos, y si en éstos identifican áreas de oportunidad que necesiten ser reforzadas, con el objetivo de verificar la pertinencia de los servicios, mejorar la experiencia de las comunidades académicas e impulsar los cambios educativos que la sociedad demanda. Esto significaría que el servicio educativo atendería a distintas necesidades de formación y contextos y tendría el potencial de transformar a los individuos y prepararlos para su desempeño profesional en una sociedad y cultura determinadas.

Por otra parte, respecto a mi actividad profesional en la DEE de la UNAM llevé a cabo un análisis centrado en la Subdirección en que colaboro, que es la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, en específico, en algunos de los procesos de evaluación de la docencia y la enseñanza, estudios con egresados y empleadores, evaluación de planes de estudios y proyectos especiales de evaluación en los que he participado —vinculados con el fortalecimiento de los programas y procesos académicos— y mis responsabilidades y tareas en cada uno de éstos.

En relación con la evaluación de la docencia y la enseñanza, realicé una descripción de una evaluación de este tipo en un programa de licenciatura de la Universidad. Por la particularidad de la dinámica académica, se decidió evaluar el desempeño de los profesores en la docencia y la enseñanza, es decir, en las asignaturas impartidas por un solo profesor y aquellas donde participaban uno o más profesores. Este ejercicio se desarrolló con un propósito formativo, por lo que los resultados de la evaluación se utilizaron para desarrollar acciones institucionales que promovieran la mejora de los académicos en cuanto a su formación docente. Se consultó a los alumnos para valorar el desempeño de los profesores y se presentaron los resultados en dos tipos de informes, uno con los resultados generales de la evaluación y otro con los particulares por cada profesor evaluado.

Respecto a los estudios con egresados y empleadores, realicé una descripción de mi participación en este tipo de estudios con un programa de posgrado. Ambos estudios se llevaron a cabo con el objetivo de conocer y analizar la situación de los egresados en relación con su formación y desempeño profesional desde la perspectiva de ambas figuras (tanto egresados como graduados, como de los empleadores). En éstos se emplearon cuestionarios distintos con preguntas que exploraron aspectos cuantitativos y cualitativos sobre cada población, para contar con una perspectiva más completa sobre el fenómeno estudiado.

Asimismo, la recuperación de información se realizó fundamentalmente con la versión del instrumento en línea, dadas las características de los participantes y de este tipo de estudios. Para ambos casos se generó un informe institucional con los aspectos más relevantes de cada encuesta, con conclusiones y recomendaciones en apoyo al programa académico participante.

Sobre la evaluación de los planes de estudio, abordé mi participación en un estudio de este tipo centrado en un programa de posgrado, como apoyo para la valoración diagnóstica del plan. Para ello, se consultó a tutores y alumnos —de maestría y doctorado— del programa, dado que son los principales operadores y beneficiarios de éste, por tanto, tendrían información valiosa que aportar para la mejora del proyecto educativo. Por esta razón, se emplearon tres cuestionarios diferentes —uno por cada grupo—, los cuales fueron diseñados en papel, en hojas de lectura óptica para agilizar la recopilación de datos. Se generaron tres informes institucionales —tutores, alumnos de maestría y alumnos de doctorado— con los aspectos más destacados de cada encuesta.

Por último, describí mi colaboración en un proyecto especial de evaluación, específicamente, en la revisión de literatura sobre los factores de éxito y fracaso en los estudiantes de posgrado. En éste se realizó una búsqueda y análisis de material bibliográfico que atendiera a estos temas. Se empleó una base de datos para concentrar la información, la cual fue interpretada con el propósito de identificar los factores asociados con las temáticas estudiadas. Una vez finalizado el análisis, los resultados se incorporaron en un informe del estudio, con los hallazgos más relevantes, que orientaran a la

comprensión de la problemática estudiada. En los cuatro grupos de estudios presentados se realizó una síntesis de cada proceso, con la especificación de las tareas que fueron necesarias para el cumplimiento de los objetivos, así como las responsabilidades desempeñadas en cada una de éstas.

Uno de los puntos esenciales de mi actividad profesional ha sido mi participación como responsable de procesos de evaluación de la docencia y enseñanza, de planes de estudio, de estudios con egresados y con empleadores y otros proyectos especiales de evaluación. Aunque estos procesos se conducen bajo un ciclo similar, todos persiguen objetivos distintos, por tanto, involucran planeaciones específicas, el empleo de diferentes métodos para recopilar y analizar la información y distintos recursos de personal, materiales y financieros para que se desempeñen las tareas correspondientes.

Esto evidencia la complejidad que caracteriza a la evaluación educativa, donde el cumplimiento de cada una de sus tareas implica responsabilidades distintas, usualmente compartidas —entre el responsable de cada proceso y la entidad—, para verificar que los estudios se conduzcan con la propiedad, objetividad y ética necesarios.

Ahora bien, aunque es importante no descuidar ninguna de tareas o etapas que se realizan en este tipo de procesos, una de las que requieren del mayor cuidado y precaución posibles es la elaboración del informe de evaluación, ya que además de describir de forma detallada la metodología de cada estudio, incorpora los hallazgos más relevantes y las recomendaciones que deberían ser tomadas en cuenta por su gran utilidad para la toma de decisiones en las entidades académicas. Aun cuando ésta es una responsabilidad enteramente del evaluador, en los informes se ven materializados los resultados del trabajo colaborativo, puesto que los propósitos de los estudios no podrían ser logrados sin el compromiso, perseverancia y profesionalismo de todos los involucrados, tanto de los coordinadores de los procesos, como del equipo de apoyo.

A manera de cierre, el objetivo principal de este informe de actividad profesional fue hacer explícita la importancia y relevancia de la evaluación educativa para el fortalecimiento de los programas y procesos educativos, la complejidad que involucra su

diseño e implementación, así como el valor que tiene para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, específicamente en nuestra Universidad.

Como se pudo observar, la evaluación educativa representa un campo de acción profesional en que los pedagogos podemos colaborar por la formación adquirida durante la carrera y por la experiencia desarrollada en el campo institucional, que nos posibilitan a plantear, diseñar e implementar evaluaciones sistemáticas y precisas en apoyo a la comprensión y mejora de los objetos educativos evaluados.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.* México: ANUIES. Recuperado de: www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Boulmetis, J., Dutwin, P. (2000). *The ABCs of Evaluation. Timeless Techniques for Program and Project Managers.* Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Brovelli, M. (2001). "Evaluación curricular" en *Fundamentos en Humanidades*, 2 (4), Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: <http://www.redalyc.com/articulo.oa?id=18400406>
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J. & Zulick, J. B. "Encuestas de egresados: Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios" en Vidal García, J. (Coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria.
- Camilloni, A. W.; Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: PAIDÓS.
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (2018a). *Antecedentes de la Codeic.* Recuperado de: <http://www.codeic.unam.mx/index.php/antecedentes/>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (2018b). *Organigrama de la Codeic.* Recuperado de <http://www.codeic.unam.mx/index.php/organigrama/>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (2019). *Catálogo de servicios de la Codeic.* Recuperado de <http://www.codeic.unam.mx/index.php/catalogo-de-servicios/>
- Davidson, J. (2004). *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation.* Estados Unidos: Sage.
- Ebert, E. II, Culyer, R. III (2008). "Curriculum, Management, and Assessment" en *School: An Introduction to Education.* Estados Unidos: Thomson Wadsworth. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=djLVvPOoewMC&lpg=PP1&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false>
- Egan, K. (2003). "What is curriculum?" en *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1 (1). Recuperado de: <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/viewFile/16845/15651>
- Ferrer, G. (2009). "Las evaluaciones regionales y nacionales en América Latina" en Martín, E., Martínez Rizo, F. (Coord.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa,*

- Col. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Fundación Santillana.
- Flaherty Walsh, E., Morell, J. (1978). "Evaluation: Manifestations of a new field" en *Journal of Evaluation and Program Planning*, 1, pp. 1-10. Estados Unidos: Pergamon Press.
- Forero de Moreno, I. (2009). "La sociedad del conocimiento" en *Revista Científica "General José María Córdova"*, 5 (7), pp. 40-44, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4762/476248849007/>
- Frechtling, J. (2010). *The 2010 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*. Estados Unidos: National Science Foundation.
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. Londres: UCL Press.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., Boschee, B. (2016). "Curriculum Evaluation" en *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation* (4ª ed.). Estados Unidos: SAGE. Recuperado de: https://in.sagepub.com/upm-data/44333_12.pdf
- Goe, L., Bell, C., Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Estados Unidos: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Green, R. (1978). "The Ethics of Curriculum Evaluation" en *Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*, 35 (4). Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/jan78/vol35/num04/toc.aspx>
- Guix Oliver, J. (2008). "El análisis de contenidos: ¿qué nos está diciendo" en *Revista de Calidad Asistencial*, 23 (1), pp. 26-30. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-calidad-asistencial-256-articulo-el-analisis-contenidos-que-nosS1134282X08704640>
- Guzmán Silva, S., Flebes Álvarez-Icaza, M., Corredera Marmolejo, A., Flores Machado, P., Tuyub España, A., Rodríguez Reynaga, P. A. (2008) "Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo" en *Innovación Educativa*, 8 (42), ene-mar, pp. 19-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234003>
- Ibarra Colado, E. (2009). "Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates" en *Revista de la Educación Superior*, 37 (149), pp. 173-182. Recuperado de: publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista149_S5A1ES.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. México: INEE.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Texas: The New Media Consortium.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. JCSEE (1995). *The Personnel Evaluation Standards. How to Assess Personnel Evaluations and Personnel Evaluation Systems* (2ª ed.). Estados Unidos: Corwin Press.
- LaVelle, J. M. & Donaldson, S. I. (2015). "The state of preparing evaluators" en Altschuld, J. y Engle, M. (Eds.) (2015). *Accreditation, certification and credentialing: Relevant concerns for U.S. evaluators* en *New Directions for Evaluation*, 145, 39-52.
- Markiewicz, A. (2008). "The Political Context of Evaluation: What does this Mean for Independence and Objectivity" en *Evaluation Journal of Australasia*, 8 (2), pp. 35-41. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1035719X0800800205?journalCode=evja>
- Martín, E., Martínez Rizo, F. (Coord.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa en Col. Metas Educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Fundación Santillana.
- Martínez Rizo, F. (2009). "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo" en Martín, E., Martínez Rizo, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (coord.), Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Fundación Santillana.
- Mitchell, B. (2016). "Understanding Curriculum" en *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 4 (4), Agosto. Recuperado de: <https://ajouronline.com/index.php/AJHSS/article/view/3928>
- Montenegro Aldana, I. A. (2007) (2ª ed.) *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mora Ruiz, José-Ginés (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.htm>
- Mora Vargas, A. I. (2004). "La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos" en *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44740211/>
- Morán Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM, IISUE.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa* (2ª ed.). Chile: ORELAC, UNESCO.
- Newman, D., Brown, R. (1995). *Applied Ethics for Program Evaluation*. SAGE.
- Nirenberg, O. (2001). "Nuevos enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales" en *VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la*

- Administración Pública*, Argentina, 5-9, noviembre. Recuperado de: siare.clad.org/fulltext/0042576.pdf
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. ORELAC/UNESCO, LLECE (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Pacheco Cámara, M. L. C., Ibarra Bocardo, I., Iñiguez Galindo, M., Lee García, H., Sánchez Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19 (6), nov-dic. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-desempeno-docente-en-la-educacion-superior/>
- Parapuf, A. (2016). *Why the context of evaluation matters*. Recuperado de: <http://socpol.uvvg.ro/docs/2016-1/8.pdf>
- Planeación UNAM (2000). Dirección General de Evaluación Educativa. Memoria UNAM 2000. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2000/pdf/dgee.pdf>
- Porta, L., Silva, M. (2003). “La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa” en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, pp. 388-406. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3211>
- Portelli, J. (1987). “Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum” en *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (4), pp. 354-367. Recuperado de: www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/.../jcs_1987summer_portelli.pdf
- Ravela, P. (2009). “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales” en Martín, E., Martínez Rizo, F. (Coord.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa* en Col. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Fundación Santillana.
- Rodriguez Bilella, P. D., Martinic Valencia, S., Soberón Alvarez, L., Klier, S., et al. (2016). *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe*. Argentina: Akian Gráfica.
- Rog, D. J. (2012). “When background becomes foreground: Toward context-sensitive evaluation practice” en Rog, D. J., Fitzpatrick, J. L, Conner, R. F. (Eds.), *Context: A framework for its influence on evaluation practice. New Directions for Evaluation*, 135, 25-40. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ev.20025>
- Rojo Chávez, L. E., González Garibay, V., Obregón Lemus, A. M., Sierra Gonzalez, R., Sosa Ramírez, K. P. (2018). “ABC de la evaluación de planes de estudio en la educación

superior” en *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), nov-dic. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/abc-de-la-evaluacion-de-planes-de-estudio-en-la-educacion-superior/>

Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4^a ed.). California: Sage.

Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of the Model's Development, a Checklist to Guide Implementation*. Conferencia presentada en 2003 *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon.

Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. Estados Unidos: Jossey-Bass.

Taylor-Powell, E., Steele, S., Douglass, M. (1996). “Planning a Program Evaluation” en *Program Development and Evaluation*, Universidad de Wisconsin. Recuperado de: <http://ruby.fgcu.edu/courses/twimberley/10199/PlanProgEval.pdf>

Tiana, A. (1997). *Tratamiento y Usos de la Información en Evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://caedofu.tripod.com/doc/tiana.pdf>

Tiana, A. (2006). “La evaluación de la calidad de la educación: Conceptos, modelos e instrumentos” en *Transatlántica de la educación*, 1, pp. 19-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346178>

Tiana, A. (2009). “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación” en Martín, E., Martínez Rizo, F. (Coord.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa en Col. Metas Educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: Fundación Santillana.

Tiana, A., Santángelo, H. (1994). “Evaluación de la calidad en la educación” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10.htm>

Toranzos, L. (1996). “Evaluación y calidad” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 63-78. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a03.htm>

Trigo Tavera, F., Valle Gómez Tagle, R. (1993). *La evaluación en el Sistema Nacional de Educación*. Recuperado de: www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_13.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2019). *Acerca de la UNAM*. Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

Universidad Nacional Autónoma de México (2019). *¿Qué es la UNAM?* Recuperado de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>

- Valenti, G.; Varela, G. (1997). "El sistema de evaluación de las IES en México" en *Política y Cultura*, 9, pp. 131-147. México: UAM. Unidad Xochimilco. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/267/26700908.pdf
- W. K. Kellogg Foundation (2017). *The Step-by Step Guide to Evaluation. How to Become Savvy Evaluation Consumers*. Recuperado de: <https://www.wkkf.org/resource-directory/resource/2017/11/wk-kellogg-foundation-step-by-step-guide-to-evaluation>
- Wolf, P., Hill, A., Evers, F. (2006). *Handbook for Curriculum Assessment*. Recuperado de: <https://ctlit.ubc.ca/files/2010/08/HbonCurriculumAssmt.pdf>
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines* (2ª ed.). Estados Unidos: Addison Wesley Longman.