

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAestrÍA EN EDUCACIÓN  
ESPECIALIZADA EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
DEL VALLE DE GUATEMALA

Trabajo de graduación presentado por  
Claudia Lorena Fernández Avila  
para optar al grado académico de  
Maestría en Educación con Especialización en Currículo

Guatemala  
2014



EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ESPECIALIZADA EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
DEL VALLE DE GUATEMALA

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

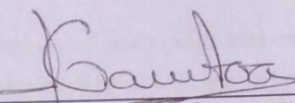


EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ESPECIALIZADA EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
DEL VALLE DE GUATEMALA

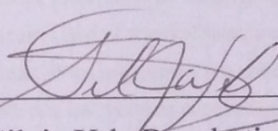
Trabajo de graduación presentado por  
Claudia Lorena Fernández Avila  
para optar al grado académico de  
Maestría en Educación con Especialización en Currículo

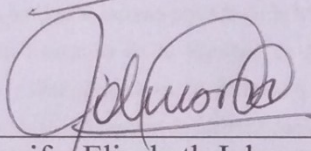
Guatemala  
2014

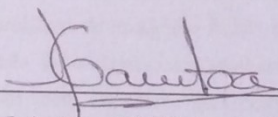
Vo.Bo.

(f)   
M.A. Ingrid Victoria Gamboa López

Tribunal Examinador:

(f)   
M.A. Silvia Yela Bocaletti

(f)   
M.A. Jennifer Elizabeth Johnson Oliva

(f)   
M.A. Ingrid Victoria Gamboa López

Fecha de aprobación: Guatemala, 7 de enero de 2014

## PREFACIO

Durante el tiempo invertido en el estudio en la Maestría en Educación con Especialidad en Currículo, me llamó la atención notar la poca cantidad de estudiantes que participan en los programas de formación de postgrado en educación. Me pareció que el currículo de las maestrías estaba bien conformado y me intrigó indagar sobre las posibles causas de la falta de estudiantes ¿Será la falta de interés en especializarse en distintas áreas educativas? ¿Podría ser que las maestrías ya no son de actualidad? ¿En realidad está el currículo bien desarrollado? ¿De qué manera se les puede dar el valor agregado que se necesita para motivar a las personas a comprometerse con la educación y así profundizar y especializarse en ella? Lograr la calidad en todo proceso educativo, es uno de los motores que mueven el actuar de la sociedad actual. Definirla implica claridad de visión, misión y objetivos, así como de trabajo colaborativo en donde toda la comunidad participa con compromiso y responsabilidad. Requiere de una cultura de rendición de cuentas para determinar si la propuesta educativa es de calidad. Implica cuestionar y reflexionar sobre el currículo propuesto de forma integral, identificar los factores que ejercen influencia sobre los resultados, si las condiciones en las que se lleva a cabo todo proceso son óptimas; si los programas son coherentes y pertinentes con la realidad de la localidad y del mundo profesional; si se cuenta con los recursos necesarios, en fin, nos lleva a la reflexión profunda sobre el ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? de la carrera.

Llevar a cabo una evaluación curricular externa privada de la Maestría en Educación con Especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala, fue un proceso complejo y dinámico, desde la definición de estándares observables y medibles, que evidencien la calidad que esperamos, hasta la elaboración de recomendaciones. Necesariamente requiere de un proceso detallado de recolección de información cualitativa y cuantitativa, de la participación de informantes selectos que aportan información desde diferentes contextos, de la apertura de la institución de compartir aciertos y desaciertos, tanto como de su disponibilidad de escuchar los descubrimientos para la toma de decisiones oportunas.

El instrumento de la evaluación externa aplicado conocido como la Guía de Autoevaluación elaborado por la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado AUIP, utilizado como parte del proceso de acreditación internacional de programas de postgrado, fue utilizado como una herramienta para el estudio y análisis de las variables escogidas, garantizando así el análisis sobre estándares internacionales de calidad; sin embargo, al ser ésta una evaluación curricular privada, el resultado final de la presente no será la obtención de una acreditación con reconocimiento internacional. El trabajo pretende mostrar la realidad del programa tal y como lo muestra el estudio de las variables expuestas, no representa una propuesta formal de mejoras, pero sí incluye recomendaciones que se someten a la consideración de las autoridades de la institución para la toma de decisiones pertinentes, siendo responsabilidad de la Facultad de Educación UVG, por medio de la Dirección de Maestrías la tarea de gestión e implementación de procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad.

Este trabajo de investigación, es el fruto de la colaboración de los miembros comunidad educativa UVG, en especial a los conexos con la Maestría MAMEI a quienes agradezco profundamente su tiempo, participación y paciencia contestando todas mis preguntas. Doy gracias a Dios darme la fuerza y motivación para seguir adelante, a las autoridades de la Facultad de Educación por su confianza y colaboración al compartirme información propia de la maestría, a mi asesora la Dra. Ingrid Gamboa por su motivación y consejo oportuno. En especial agradezco a mi familia por su amor y apoyo incondicional.

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Prefacio</b>	vi
<b>Lista de tablas</b>	x
<b>Lista de gráficas</b>	xi
<b>Resumen</b>	xii
<b><u>Capítulo</u></b>	
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>4</b>
A. Definición del problema	4
B. Justificación	5
C. Objetivos	5
1. Objetivo general	5
2. Objetivos específicos	6
<b>III. MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>A. Generalidades de evaluación curricular</b>	
1. Definición de currículo	7
2. Momentos curriculares	10
3. Evaluación en educación	12
a. Tipos de evaluación educativa	14
1) Clasificación según objeto de evaluación	15
a) Evaluación del aprendizaje	15
b) Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje	15
c) Evaluación curricular	15
(1) Modelos de evaluación curricular	17
2) Clasificación según su aplicación en el tiempo	20
a) Evaluación diagnóstica	20
b) Evaluación formativa	20
c) Evaluación sumativa	21
3) Clasificación según los criterios para emitir juicios de valor	21
a) Evaluación con base en un criterio de referencia	21
b) Evaluación con base a una norma de referencia	21
4) Clasificación según orientación o propósito	22
a) Evaluación orientada a toma de decisiones	22
b) Evaluación orientada a la investigación	22

c) Evaluación orientada al valor	22
4. Protagonistas de la evaluación educativa	22
a. Agentes evaluadores	22
b. Usuarios de la información	23
c. Informantes	23
<b>B. La Calidad en la Educación Superior</b>	<b>24</b>
1. ¿Por qué evaluar la calidad de la educación superior?	31
2. Evaluación y acreditación de programas de postgrado	33
a. AUIP- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado	34
b. UNAM/CONACYT – Universidad Autónoma de México y el Consejo Nacional Ciencia y Tecnología	35
c. ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	35
d. CSUCA – Consejo Superior Universitario Centro Americano	37
3. Modalidades de evaluación de la calidad de la educación superior	40
a. La evaluación académica	40
b. Tipos de evaluación	40
1) Evaluación formativa	40
2) Evaluación sumativa	41
c. Modelos de evaluación	41
1) La autoevaluación	41
2) Evaluación externa	42
3) Evaluación integral	43
4) Acreditación	43
5) La auditoría académica	45
<b>C. La Educación Superior en Guatemala</b>	<b>45</b>
1. El sistema de educación guatemalteco	45
2. Marco legal de la educación superior en Guatemala	46
a. La educación superior estatal	47
b. La educación superior privada	48
c. La colegiación profesional	50
3. El postgrado en Guatemala	51
4. Alianzas y acreditación en la educación superior guatemalteca	54
<b>D. Modelo de Evaluación Curricular Seleccionado</b>	<b>56</b>
1. La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP	56
2. Instrumento de evaluación de programas de postgrado – Guía de autoevaluación	61
3. Guía de reflexión	73
4. Ponderación	74

<b>IV. MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>76</b>
<b>A. Universidad del Valle de Guatemala – UVG</b>	<b>76</b>
a. Facultad de educación	78
b. Postgrados en educación	79
1) Programas de maestría	80
a) Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo	80
b) Maestría en Educación Especializada en Currículo	81
c) Maestría en especializada en Medición, Evaluación e	
Investigación Educativa – MAMEI	81
(1) Perfiles de la carrera	82
(2) Estructura curricular	82
(3) Descripción de cursos	84
(4) Principios metodológicos	87
(5) Sistema de Evaluación	87
<b>V. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>89</b>
A. Tipo de investigación	89
B. Muestra no intencionada	89
C. Metodología	90
<b>VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>94</b>
A. Objetivo No 1	94
B. Objetivo No. 2	97
C. Objetivo No. 3	101
D. Objetivo No. 4	107
E. Objetivo No. 5	111
1. Estudiantes	112
2. Profesores	113
3. Plan de Estudio/formación	117
4. Investigación	123
5. Gestión	132
6. Entorno y pertinencia	134
7. Egresados e impacto	136
8. Evaluación y mejora continua	139
F. Objetivo No. 6	141
<b>VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>145</b>
<b>VIII. REFERENCIAS</b>	<b>153</b>
<b>IX. ANEXOS</b>	<b>158</b>

## LISTA DE TABLAS

		Página
<b>Tabla No. 1</b>	Definiciones de currículo	8
<b>Tabla No. 2</b>	Modelos para evaluar logro de metas	18
<b>Tabla No. 3</b>	Principios de administración por calidad, ISO 9000	28
<b>Tabla No. 4</b>	Criterios e indicadores de tres modelos de evaluación de postgrado	36
<b>Tabla No. 5</b>	Sistema educativo escolar de Guatemala	46
<b>Tabla No. 6</b>	Sistema educativo universitario de Guatemala	46
<b>Tabla No. 7</b>	Universidades privadas autorizadas en Guatemala	50
<b>Tabla No. 8</b>	Oferta universitaria de postgrados en el ámbito educativo guatemalteco	53
<b>Tabla No. 9</b>	Derechos y obligaciones asociados AUIP	59
<b>Tabla No. 10</b>	Descripción de variables de estudio	61
<b>Tabla No. 11</b>	Guía de autoevaluación AUIP	64
<b>Tabla No. 12</b>	Estructura de la guía de reflexión AUIP	73
<b>Tabla No. 13</b>	Rangos de calificación aceptable para la acreditación AUIP	75
<b>Tabla No. 14</b>	Unidades académicas de la Universidad del Valle de Guatemala	77
<b>Tabla No. 15</b>	Oferta de postgrado, Universidad del Valle de Guatemala	78
<b>Tabla No. 16</b>	Organización de cursos - Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa UVG	83
<b>Tabla No. 17</b>	Descripción de cursos, MAMEI, UVG	84
<b>Tabla No. 18</b>	Agrupación de variable	90
<b>Tabla No. 19</b>	Categorización de instituciones de acuerdo a resultados	93
<b>Tabla No. 20</b>	Estadística de Inscripción MAMEI. Récord histórico 2003-2013	94
<b>Tabla No. 21</b>	Factores prioritarios considerados por alumnos de pregrado para optar a carrera de postgrado	99
<b>Tabla No. 22</b>	Listado de relaciones – Análisis documental programas iniciativa académica – perfil de egreso	104
<b>Tabla No. 23</b>	Resultados variable estudiantes	113
<b>Tabla No. 24</b>	Resultados variable profesores	116
<b>Tabla No. 25</b>	Resultados variable plan de estudios/formación	123
<b>Tabla No. 26</b>	Resultados guía de reflexión AUIP. Parte 2. Investigación: dilemas	124
<b>Tabla No. 27</b>	Resultados variable investigación	131
<b>Tabla No. 28</b>	Resultados variable gestión	134
<b>Tabla No. 29</b>	Resultados variable entorno y pertinencia	136
<b>Tabla No. 30</b>	Resultados variable egresados e impacto	139
<b>Tabla No. 31</b>	Resultados variable evaluación y mejora continua	140
<b>Tabla No. 32</b>	Resumen de resultados	140

## LISTA DE GRÁFICAS

	Página
<b>Gráfica No. 1</b> Momentos curriculares	10
<b>Gráfica No. 2</b> Currículo como ciencia – Enfoque de sistemas	11
<b>Gráfica No. 3</b> Clasificación de la evaluación educativa	14
<b>Gráfica No. 4</b> Indicadores y estándares de calidad en la educación	26
<b>Gráfica No. 5</b> Organigrama, Confederación Universitaria Centroamericana	37
<b>Gráfica No. 6</b> Modelo de acreditación CAA	39
<b>Gráfica No. 7</b> Objetivos Asociación Universitario Iberoamericana de Postgrado AUIP	57
<b>Gráfica No. 8</b> Asociados AUIP	58
<b>Gráfica No. 9</b> Intención para continuar estudios en postgrado	95
<b>Gráfica No. 10</b> Interés por área de especialización	96
<b>Gráfica No. 11</b> Obstáculos por resolver para realizar estudios de postgrado	97
<b>Gráfica No. 12</b> ¿Serían el trabajo de campo y de graduación factores para descartar opciones de maestría?	100
<b>Gráfica No. 13</b> ¿Consideración del perfil de egreso como prioridad en la selección de carrera?	100
<b>Gráfica No. 14</b> Existencia de Mecanismos de revisión del plan de estudios	108
<b>Gráfica No. 15</b> Existencia de procesos adecuados de gestión	108
<b>Gráfica No. 16</b> Participación en procesos de evaluación y planificación de mejora continua	109
<b>Gráfica No. 17</b> Uso de resultados de evaluaciones -Profesores	109
<b>Gráfica No. 18</b> Participación en evaluaciones. Estudiantes	110
<b>Gráfica No. 19</b> Participación en evaluaciones. Egresados	110
<b>Gráfica No. 20</b> Necesidad prueba de admisión. Egresados	112
<b>Gráfica No. 21</b> Experiencia a nivel nacional. Profesores	114
<b>Gráfica No. 22</b> Experiencia docente e investigativa – Internacional. Profesores	115
<b>Gráfica No. 23</b> Enfoques. Plan de estudios. Estudiantes/profesores	117
<b>Gráfica No. 24</b> Contribuciones del plan de estudios. Estudiantes/profesores	118
<b>Gráfica No. 25</b> Metodología. Egresados	119
<b>Gráfica No. 26</b> Coherencia entre los elementos del programa. Estudiantes/egresados	120
<b>Gráfica No. 27</b> Acceso a campos de práctica profesional y técnica. Egresados	121
<b>Gráfica No. 28</b> Tiempo de titulación. Egresados	122
<b>Gráfica No. 29</b> Investigación. Estudiantes	124
<b>Gráfica No. 30</b> Gestión. Estudiantes	132
<b>Gráfica No. 31</b> Satisfacción con el programa MAMEI. Egresados	137
<b>Gráfica No. 32</b> Desempeño. Egresados	138

# RESUMEN

En la presente investigación se muestra el trabajo de evaluación curricular externa de la Maestría en Educación con Especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, que ha sido desarrollado como un proceso sistemático y comprensivo. Procura describir y valorar los elementos que integran la propuesta de Maestría de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. Pretende analizar la problemática que enfrentan los estudiantes de pregrado para optar a estudiar la Maestría. Asimismo, se identifican las debilidades y fortalezas desde diferentes contextos para determinar oportunidades de mejora, ampliar propuesta de acuerdo a las necesidades del país y para determinar si el currículo está listo para optar a una acreditación internacional.

El análisis se realizó por medio de la aplicación de la Guía de Autoevaluación elaborado, ponderado y validado por la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado. El instrumento ha sido aplicado en más de 18 países desde 1989, para lograr el reconocimiento y acreditación internacional de las propuestas de formación a nivel postgrado. La Guía de Autoevaluación es el producto de un riguroso proceso de estudio y validación de criterios e indicadores usados para evaluar y medir la calidad de la propuesta educativa. El estudio se fundamenta en el análisis de ocho variables fundamentales: estudiantes, profesores, programa de formación, investigación, gestión, entorno y pertinencia, egresados e impacto, así como el ejercicio de evaluación y mejora continua. El proceso de investigación se llevó a cabo en cinco etapas: la investigación y análisis documental, la observación directa, realización de entrevistas y encuestas a informantes clave; la discusión de indicadores por medio del uso de Guías de Reflexión y, el análisis de datos y elaboración del informe final. El análisis de los datos obtenidos se realizó por medio de la triangulación de informantes, de fuentes y metodológica, con el fin de asignar los valores correspondientes de cada variable por elemento, especificados por el instrumento utilizado para la evaluación externa. En el estudio se contó con la participación de dos representantes de diferentes dependencias de la Universidad del Valle de Guatemala, dos autoridades de la Facultad de Educación, seis profesores que han participado en el programa, once estudiantes del último año de las licenciaturas UVG, veintidós egresados y nueve empleadores.

Por medio de la información obtenida se perciben diferencias relevantes de opinión en relación a las variables estudiadas por parte de los informantes. Se identificaron como debilidades a elementos específicos de las variables: profesores, el programa de formación, el área de investigación, y evaluación entre otros, para priorizarlos en la elaboración de líneas de acción de mejora. Se recomienda una revisión de la fundamentación curricular del programa; del perfil de egreso y el perfil profesional ampliando las competencias por medio de la categorización de capacidades académicas, técnicas y profesionales. Además, se sugiere la apertura de espacios especializados para el desarrollo de la producción intelectual de docentes con la participación colaborativa de los estudiantes de la maestría, así como la creación de programas de práctica profesional en investigación e innovación educativa aplicada. El acercamiento con los egresados, proporcionó la oportunidad de verificar la existencia de procesos de seguimiento procurados por la universidad y la disposición de los graduados de participar en actividades de consulta, evaluación y colaboración. Los resultados muestran que a la fecha se cuenta con procesos básicos de actualización de datos. Sin embargo, hay poca participación de los egresados en consultas y colaboración para la actualización de programas. Entre las recomendaciones se sugiere la creación de un programa de actualización y especialización de egresados, así como de comunidades científicas y tecnológicas que propicien la participación y colaboración mutua entre los graduados, estudiantes y profesores conexos a la Maestría.

# I. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en Guatemala, han puesto a la disposición de la sociedad una gran variedad de propuestas de programas de formación. La proliferación de opciones de estudio necesariamente va acompañada de la preocupación de garantizar su calidad y mejora continua. Con una oferta educacional más grande también surgen preocupaciones institucionales por incluir en los programas de formación un valor adicional, que sea atractivo, para atraer y retener estudiantes, de esa manera garantizar la continuidad de las carreras. Este valor agregado se consigue por medio de la vinculación con el ámbito laboral, las alianzas con instituciones reconocidas en el campo profesional, con el fin de lograr oportunidades de práctica profesional, investigación y pasantías para los estudiantes, logrando oportunidades de acceso a financiamientos y becas estudiantiles, así como de las certificaciones y acreditaciones internacionales con que cuenta la carrera. En el caso particular de la Maestría en Educación con Especialidad en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, propuesta por la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala, se observa con preocupación que la demanda estudiantil es cada vez menor. La carrera tiene una trayectoria de más de treinta y cinco años de experiencia. Sin embargo en este tiempo, según las estadísticas de la Facultad de Educación al 2012, únicamente se ha logrado la titulación de 161 estudiantes. Con el pasar del tiempo, las alianzas estratégicas han cambiado. Se han llevado a cabo procesos de evaluación y actualización cada cinco años, con el fin de garantizar que el programa está desarrollado de acuerdo a las necesidades educativas, profesionales y sociales actuales. A pesar de ello, el número de estudiantes inscritos continúa siendo bajo, lo que nos lleva a cuestionar e indagar sobre el ámbito académico, la propuesta de formación, motivación e intereses de estudiantes de pregrado al seleccionar la carrera para continuar estudios de postgrado, las necesidades sociales que justifican la necesidad de especialistas en medición, evaluación e investigación educativa, así como los procesos de evaluación curricular y mejora continua establecidos en la institución de formación.

En respuesta a la problemática expuesta, la presente investigación cualitativa, pretende realizar de forma sistemática la evaluación curricular externa de la Maestría en Evaluación, Medición e Investigación Educativa. La investigación se centra en las siguientes temáticas: a) establecer cuál ha sido la demanda de la carrera en los últimos diez años; b) Identificar cuáles son los factores que los estudiantes toman en cuenta para estudiar una Maestría en Educación en la Universidad del Valle de Guatemala; c) establecer la coherencia de la malla curricular del programa con sus objetivos y perfiles; d) verificar la existencia y aplicación de los procesos de control, autorregulación y aseguramiento de la calidad; e) explorar la posibilidad de que la carrera opte a una acreditación internacional, aumentando así su valor agregado; y, f) identificar debilidades y fortalezas del programa, desde la perspectiva de sus egresados y empleadores. Se utilizó como instrumento de evaluación externa la Guía de Autoevaluación elaborada, revisada y ponderada por la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado - AUIP, institución acreditadora de carreras de postgrado con sede en España.

El estudio se fundamenta en el análisis de ocho variables: 1. estudiantes, 2. profesores, 3. Programa de formación, 4. investigación, 5. gestión, 6. entorno y pertinencia, 7. egresados e impacto, y, 8. evaluación y mejora continua. El proceso de investigación se llevó a cabo en cinco fases: la investigación y análisis documental, la observación directa, realización de entrevistas y encuestas a informantes clave; la discusión de indicadores por medio del uso de Guías

reflexión; y, el análisis de datos y elaboración del informe final. El análisis de los datos obtenidos se realizó por medio de la triangulación de informantes, de fuentes y metodológica, con el fin de asignar los valores correspondientes a cada variable y sus elementos, especificados por el instrumento utilizado para la evaluación externa. En el estudio se contó con la participación de dos representantes de diferentes dependencias de la Universidad del Valle de Guatemala, dos autoridades de la Facultad de Educación, ocho profesores que han participado en el programa, once estudiantes del último año de las licenciaturas UVG, siete estudiantes del último año de licenciaturas de otras universidades del país, veintidós egresados y nueve empleadores.

Entre los principales hallazgos de la investigación se encontró que los estudiantes de pregrado que participaron en el proceso, coinciden en que el factor que obstaculiza su posible ingreso a un programa de postgrado, es el financiero. Consideran que al trabajar en el sector educación los salarios son ajustados para el sustento familiar y la educación superior de postgrado se convierte en un lujo, por lo que la existencia de financiamiento adecuado y becas son factores imprescindibles para continuar con los estudios. Por otro lado, únicamente el 33% de ello mostró interés en continuar estudios en la especialidad de Medición, Evaluación e Investigación. La percepción que tienen se ve influida por el gusto que tengan o no por el área numérica, en especial por la estadística. El análisis documental, evidencia falta de coherencia entre los programas de cursos y los perfiles, lo que se debe a la falta de competencias específicas de la carrera sobre capacidades técnicas, académicas y profesionales. El programa cuenta con procesos de autorregulación, control y mejora continua. Se evalúan de forma regular el desempeño docente y estudiantil por medio del instrumento de autoevaluación y evaluación docente que responden los estudiantes. Sin embargo, en opinión de los informantes, falta participación de todos los miembros de la comunidad educativa, así como de divulgación de resultados y de las estrategias de mejora.

La aplicación del instrumento de autoevaluación, utilizado en la evaluación curricular externa muestra que las áreas con menor puntaje, que necesitan ser abordadas prioritariamente para determinar acciones de mejora son: profesores, específicamente en el área de producción intelectual; la fundamentación y perfiles, programa de formación, y el tiempo de titulación de los graduados; la investigación, así como el área de evaluación y mejora continua de todos los elementos que intervienen en la Maestría. Estas áreas representan oportunidad de mejora e implementación de acuerdo a estándares internacionales de calidad, los cuales al ser abordados, darán la oportunidad al programa de Maestría en Medición Evaluación e Investigación Educativa a optar a una acreditación internacional.

Se identificaron debilidades y fortalezas del programa de acuerdo al punto de vista de egresados y empleadores. Información valiosa que enriquece la propuesta desde el contexto empresarial y profesional de la especialidad. Identificaron debilidades en el área académica, tecnológica y de gestión, las cuales se presentan por medio de listas con especificaciones. Coinciden en la necesidad de la revisión y refuerzo del área estadística y de investigación, específicamente en la necesidad de espacios en campos de práctica profesional investigativa, manejo de nuevos programas de software para el procesamiento de datos. Entre las fortaleza indican la participación de profesores vinculados con el campo laboral, que tienen mucha experiencia y conocen la problemática nacional real, acceso a información de temas complejos que se desarrollan a lo largo de la carrera, así como el desarrollo

de competencias investigativas, comunicativas y de pensamiento crítico, capacidad para elaborar informes técnicos y para explicar resultados a públicos diversos, entre otros.

En análisis realizado por medio de las Guías de Reflexión, las cuales constituyen una herramienta de acompañamiento de la Guía de Autoevaluación, evidencia que el programa se ha constituido sobre una base teórica que debe ser llevada a la aplicación práctica, dentro de contextos reales, colaborativos y multidisciplinarios. Las opiniones de los informantes muestran divergencia de opiniones en cuanto a la situación actual de la Maestría al abordar el proceso de formación, el dominio del conocimiento, la metodología y los dilemas de la investigación. La percepción de los estudiantes, profesores, egresados, empleadores y de la institución deben ser considerados para lograr determinar el estado real de la carrera desde todos los puntos de vista posibles, para así proceder a la elaboración del plan de mejora pertinente del programa. Se hace una invitación a la institución y a la comunidad educativa del Programa de Maestrías en Educación, a profundizar en el análisis de los factores presentados, en la discusión de las posibilidades y líneas de acción, que permitan la actualización y enriquecimiento del currículo para garantizar su flexibilidad, coherencia, gestión y evaluación que garantice la calidad educativa que se desea proyectar.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **A. Definición del Problema**

Durante la última década, se ha visto una proliferación de programas educativos de postgrado en diversas universidades de Guatemala. Estos programas se han desarrollado con el fin de dar respuesta a las necesidades y demandas educacionales y laborales en el campo de la educación superior. A la vez, estos nuevos programas de estudio han motivado a las universidades del país a realizar una revisión de sus programas educativos con el fin de elevar el nivel académico de sus currículos. Es preocupante el escaso número de estudiantes que se inscriben en la maestría que se está evaluando, desconociendo las causas que provocan la baja demanda de las mismas. Con esto ha surgido mayor competitividad entre las instituciones de educación superior, que ha llevado a buscar nuevas estrategias de mercadeo, a establecer estándares y pautas internacionales en materia educativa, con el fin de lograr acreditaciones y reconocimiento de calidad. Esta situación no es particular de Guatemala, se está viviendo a nivel mundial, debido al proceso conocido como la globalización.

La Universidad del Valle de Guatemala (UVG) ha establecido un plan estratégico, que se desarrolla a lo largo de todas las facultades con el fin de garantizar la mejora continua de las carreras. Actualmente, la Universidad cuenta con siete programas de ingeniería acreditados por la Agencia de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería (ACAAI). De esta manera, la agencia reconoce la calidad universitaria gracias al esfuerzo, dedicación y fuerte compromiso por la excelencia académica que la UVG tiene con sus estudiantes, al proporcionar una educación que cumple con los estándares académicos internacionales. Logrado este éxito de acreditación la UVG se encuentra en un proceso de mejora expandiendo los esfuerzos hacia las otras facultades que conforman su propuesta educativa completa.

La Universidad del Valle cuenta con un reconocimiento y prestigio en el área educativa. Su Facultad de Educación tiene como propósito fundamental contribuir a la formación, actualización y capacitación de profesionales para la docencia, investigación, evaluación y administración, para el desempeño efectivo en los diferentes campos del sistema educativo del país. Sin embargo, las Maestría en Educación especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, no cuenta con un gran número de estudiantes inscritos en el programa, lo que hace difícil el cumplimiento del propósito para el cual fue creada. Se han realizado esfuerzos de revisión curricular con el fin de optimizar la propuesta educativa en esta maestría, y así atraer y retener estudiantes. A pesar de ello no se ha observado un aumento considerable en la inscripción de estudiantes. Lograr un cambio significativo, requiere del trabajo continuo y sistemático de evaluación para así llegar a la toma de decisiones intencionadas para enriquecer el currículo propuesto. Al mismo tiempo requiere de la detección de elementos que le den valor agregado a la maestría. La información que se obtiene de un proceso continuo de evaluación curricular, permite la detección oportuna de las debilidades académicas, de gestión y de implementación curricular que se deben afrontar y fortalecer, para proveer así una propuesta curricular actual, dinámica y competitiva que supla las demandas de la sociedad.

## **B. Justificación**

Atendiendo a los cambios que está sufriendo el mundo en relación a la calidad en la educación superior, es importante considerar que la evaluación externa al ser un proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa, detecta problemas y dificultades que pueden no ser aparentes a las autoridades de la institución. También propone líneas de acción alternativas aunque no se comprometa con la proposición, implementación y aplicación de correctivos. Esta nueva perspectiva da a las autoridades de la maestría, la oportunidad de una reflexión profunda en cuanto al programa y su cometido, <<La evaluación es la actividad reflexiva que permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. La evaluación es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente las decisiones futuras de cambio que se propone llevar a cabo>> (Medina Rivilla, 1991).

La evaluación externa permitirá valorar el cumplimiento del proyecto educativo y se podrá verificar la existencia de los procesos o mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad como procesos continuos. <<La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen>> (UNESCO, 1997). Al garantizar la calidad de un programa de postgrado, ésta trae como consecuencia la inserción de mejores profesionales al campo laboral, motivando la vinculación entre lo teórico y lo práctico ampliando así los límites de la investigación.

La evaluación externa propuesta, es una oportunidad que viene a complementar los esfuerzos de la institución por garantizar la calidad de su programa de maestrías, por lo tanto, ayuda a poner en perspectiva los resultados obtenidos, no sustituye la acreditación, pero sí permite vislumbrar con antelación posibles puntos clave que pueden ser obstáculos para lograr una acreditación de carrera. El detectar estos elementos y darle solución, ayuda a que el proceso de acreditación sea viable, más corto y con menos objeciones. Ratificando que el conjunto de políticas, mecanismos, procedimientos y acciones destinadas a determinar si la institución está efectivamente avanzando hacia el logro de sus propósitos y objetivos. Asegurando, el cumplimiento de estándares académicos y mejorando permanentemente la calidad de los servicios que presta. Las universidades necesitan hacer un análisis respecto de lo que están haciendo y cómo pueden mejorar ya que ninguna es perfecta. La evaluación externa genera presión para que constantemente se esté progresando. También, verifica el cumplimiento responsable de la misión, visión, propósitos y objetivos declarados en el currículo, así como las características y estándares de calidad en su funcionar.

## **C. Objetivos**

### **1. Objetivo general**

Llevar a cabo la evaluación curricular de la Maestría en Educación con Especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala.

## 2. Objetivos específicos

- a. Establecer cuál ha sido la demanda que ha tenido la carrera en los últimos diez años.
- b. Identificar cuáles son los factores que los estudiantes toman en cuenta para estudiar una Maestría en Educación en la Universidad del Valle de Guatemala.
- c. Establecer si los programas de los cursos incluidos en la malla curricular de la maestría son coherentes con los objetivos y el perfil de egreso de la carrera.
- d. Verificar la existencia de procesos o mecanismos de control, autorregulación y aseguramiento de la calidad como procesos continuos que garantizan la actualización y calidad de currículo de la maestría.
- e. Establecer por medio de la evaluación externa si el Currículo de la Maestría en Educación Especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala cumple con estándares internacionales de calidad reconocidos para lograr una acreditación internacional.
- f. Identificar debilidades y fortalezas del programa de maestría desde el punto de vista de sus egresados y empleadores.

### III. MARCO TEÓRICO

#### A. Generalidades de evaluación curricular

Todo proyecto educativo alrededor del mundo ha estado bajo observación y análisis durante las últimas décadas. Han surgido cuestionamientos serios sobre la naturaleza del currículo y de la eficacia del mismo, por lo que se han realizado estudios sobre los resultados de dichos programas educativos. Esto ha dado lugar al proceso de evaluación del currículo. Este proceso conlleva la investigación y el estudio de los componentes curriculares y del impacto que el programa en sí tiene en el estudiante y su contribución a la sociedad. Este proceso analiza el programa en sí, los elementos, procesos y sujetos curriculares; y la aceptación y pertinencia del mismo en la comunidad. (Gamboa, 1993)

Conocer los elementos curriculares y comprobar su eficacia permite que el currículo que se utiliza sea innovador, pertinente e intencionado. La evaluación debe ser planificada, no puede ser improvisada, porque si lo es, los resultados no son confiables y no ayudarían a mantenerlo vigente. Se debe proveer atención, procesos y participación específicos para así lograr su funcionalidad y éxito de toda la actividad. El proceso de evaluación curricular no debiera ser una actividad optativa sino un proceso continuo que garantice que la práctica curricular se esté llevando a cabo de acuerdo a los principios, valores y objetivos propuestos. La evaluación del currículo establece cuales son las fortalezas y debilidades específicas de un currículo y su implementación; provee información esencial para los cambios estratégicos y las decisiones políticas; da aportes que se necesitan para una enseñanza y aprendizaje mejorados; y determina indicadores para el monitoreo. (UNESCO-IBE, 2013)

La evaluación curricular como campo de estudio es una actividad compleja y dinámica. A través de los años ha respondido al desarrollo de concepciones y procesos relacionados con cambios curriculares. El concepto de currículo es integral para la evaluación curricular y puede ser definido en términos de qué puede y debe enseñarse a quién, cuándo, dónde, cómo y por qué. (Klenowski, 2010)

**1. Definición de currículo.** La conceptualización del currículo ha variado de acuerdo a la década y tendencia educativa en que se encuentre el autor. Con frecuencia se utiliza para referirse a los programas de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, algunos teóricos, definen el currículo de acuerdo a la filosofía educativa que comparten, enfatizando en el contenido, los estándares, las competencias o los objetivos, mientras que otros le dan mayor atención a las metodologías de enseñanza o a las estrategias pedagógicas.

El currículo en términos de políticas educativas, puede ser entendido de mejor manera en el contexto de niveles de aplicación, siendo su más amplia expresión, un sistema educativo, luego a una institución, hasta llegar al ámbito del salón de clase.

A través de la historia se pueden observar grandes tendencias en cuanto a la conceptualización curricular, a continuación se presentan varias de ellas:

**TABLA No. 1 Definiciones de currículo**

<b>Década</b>	<b>Autores</b>	<b>Concepto de currículo</b>
De los 50	Saylor y Alexander (1954)	“Es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las instituciones escolares y extraescolares
	B.O. Smith, Stanley y Shores (1957)	“Es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud enseñándoles a pensar y actuar en grupos”
De los 60	Kearney y Cook (1960)	“Son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela”
	Dottrens (1962)	“Es un documento como un plan detallado del año escolar en término de programa”
	Johnson (1967)	“Amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores”
De los 70	Hilda Taba (1973)	“Manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de nuestra cultura”
	Rule (1974)	Haciendo un recorrido histórico de las definiciones de currículo de la literatura norteamericana, expone estas definiciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Guía de las experiencias que el alumno puede obtener en la escuela”</li> <li>• “Experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo revisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos” Experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos”</li> <li>• “Definición de los contenidos de la educación”</li> <li>• Objetivos, planes propuestas y contenidos de la enseñanza” “Reflejo de la herencia cultural”</li> <li>• “Programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje”</li> </ul>
	King (1976)	“Es antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar”
	Beauchamp 1977)	“Documento diseñado para la planeación instruccional”
	Glazman y De Ibarola (1978)	“Conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza”
	Young (1979)	“Mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente”
De los 80	Bernstein (1980)	“Formas a través de las cuales la sociedad seleccionada, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público” “El currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social”
	Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Diaz Barriga	“Proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular”

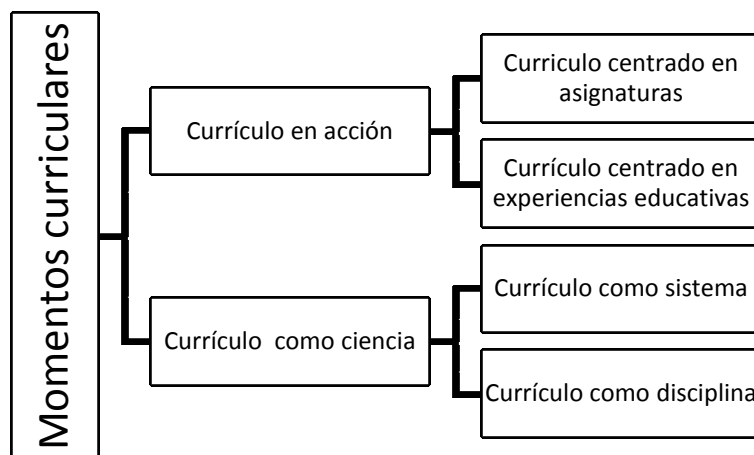
Continuación. Tabla No. 1

<b>Década</b>	<b>Autores</b>	<b>Concepto de currículo</b>
	Heubner (1981) y McNeil (1983)	“Forma para acceder al conocimiento”
	Arredondo (1981)	“Es el resultado de: análisis y reflexión de las características del contexto, educando y recursos; definición explícita e implícita de los fines y objetivos educativos; especificación de medios, procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos, de manera que se logren fines propuestos”
De los 80	<p>Schuber (1985)</p> <p>Whitty (1986)</p> <p>Apple (1986)</p> <p>Grundy (1987)</p> <p>Sarramora (1987)</p> <p>José Arnáz (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza”</li> <li>• “Programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente”</li> <li>• “Resultado pretendido de aprendizaje”</li> <li>• “Tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral”</li> <li>• “Programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma”</li> <li>• “Invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad”</li> <li>• “Conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las instituciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento”</li> <li>• “No es un concepto, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”</li> <li>• “Conjunto de actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes”</li> <li>• “Plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”</li> </ul>
De los 90	<p>L. Stenhouse (1991)</p> <p>Jurjo Torres (1992)</p> <p>U.P.Lundgren (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El currículo se concibe como un análisis de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas.</li> <li>• “Es explícito y oculto; el explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El oculto son los conocimientos, destrezas actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en proceso de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza”</li> <li>• “Conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar”</li> </ul>

Elaboración propia. Fuente: Lafrancesco Villegas, G. M. (2004).p.18-23

**2. Momentos curriculares.** El término currículo se ha concebido en dos momentos fundamentales. El primero corresponde a la concepción desde el punto de vista del currículo en acción, y el segundo ve el currículo concebido como ciencia. Estos dos puntos de vista facilitan comprender las diferentes concepciones curriculares: (Bolaños Bolaños & Molina Bogantes, 2001)

**Gráfica No. 1 - Momentos curriculares**



Elaboración propia. Fuente: Introducción al currículo: (Bolaños Bolaños & Molina Bogantes, 2001)

**a. Currículo en acción** En este momento se identifican dos líneas importantes. Primero, el currículo centrado en asignaturas, esta perspectiva inicia en la Edad Media y se extiende hasta mediados del siglo XIX en donde el currículo es concebido como sinónimo de planes y programas de estudio. El contenido es distribuido por asignaturas. La estrategia de enseñanza es la clase magistral. La teoría del aprendizaje es conductista, estímulo - respuesta. La motivación es externa. Lo importante es pasar de un grado a otro para desarrollar el proceso educativo como es. La evaluación es sumativa, lo primordial es tener una nota que diga que el estudiante ha aprobado el año. Los cambios más frecuentes que se dan desde esta perspectiva radican en quitar o agregar materias. Los conocimientos siguen una secuencia sistemática y se complementan con la incorporación de objetivos orientadores de los planes y programas. (Bolaños Bolaños & Molina Bogantes, 2001) (Gamboa, 1993)

La segunda se concentra en un currículo centrado en experiencias. El eje principal del currículo es la experiencia educativa. Son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor con el fin de alcanzar los fines y objetivos de la educación. Se crean oportunidades de instrucción integrando experiencias cotidianas de los estudiantes dentro del ambiente educativo de forma natural. Cuando la experiencia es provocada, planificada e intencionada por el docente se convierte en una experiencia educativa con objetivos precisos. La estrategia educativa es constructivista, aprender haciendo. Conforme el estudiante se va empoderando se vuelve más autónomo. Cuando a los conocimientos previos de los educandos se agregan nuevos conocimientos, se cambia la estructura tradicional, porque el aprendizaje se vuelve significativo. El

constructivismo es sinónimo de interacción, con el contenido, con el docente y con el contexto. Por ello se dice que el currículo centrado en las experiencias es más dinámico que el centrado en asignaturas.

**b. Currículo como ciencia.** En este momento es cuando se realiza la teorización de currículo.

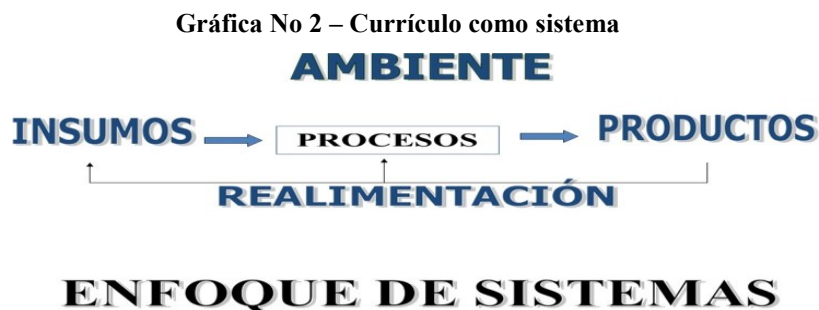
Se identifican dos concepciones básicas:

1) El currículo como sistema, inicia en la década de los 50. <<Es un conjunto de elementos o unidades interrelacionadas, los que a su vez interactúan por medio de distintos procesos para lograr un objetivo común como es la formación integral del educando>> (Santiváñez, 2007 p.20). Citado por: (Bolaños Bolaños & Molina Bogantes, 2001)

Se caracteriza por una serie de elementos que combinados dan una estructura dinámica en la que al interactuar entre sí permiten un mejor desarrollo de la experiencia de aprendizaje. El currículo cuenta con **elementos** básicos como perfiles define ¿A quién?; lista las capacidades, determinando el ¿Para qué?, estableciendo contenidos ¿Qué se aprende?, proponiendo las estrategias ¿Cómo se enseña?, y planteando la mejor forma de evaluación ¿Cuáles son las mejores técnicas? También define los **procesos** presentes: a) en el diseño curricular, dando la estructura de elementos; b) en la implementación, en dónde se determina lo que se debe adquirir, producir, además de poner las condiciones de uso calidad de los elementos; c) en la ejecución curricular, momento en que se lleva a la práctica todas las acciones previstas; y d) en la evaluación curricular, por medio de la cual se logra la obtención de los juicios de valor para la toma de decisiones.

*<<El currículo constituye un recurso metodológico que representa las relaciones entre un conjunto de elementos que se encuentran vinculados en función de un determinado explícito objetivo, que tiene sentido en función de la contextualidad histórica que sirva de base>> (Guedez, 1989). Citado por: (Bolaños Bolaños & Molina Bogantes, 2001)*

El currículo como un sistema se planteó cuando se empezó a utilizar la tecnología educativa. Como se puede observar en la siguiente gráfica, se ejemplifica claramente la manera en la que funciona un sistema educativo. Entran los elementos del currículo los cuales van a interactuar entre sí por medio de los procesos, luego se obtienen los productos concretos, de los cuales se realimenta todo el proceso por medio de las diversas técnicas de evaluación curricular para la toma de decisiones y así mejorar el sistema realizando las acciones pertinentes donde corresponda.



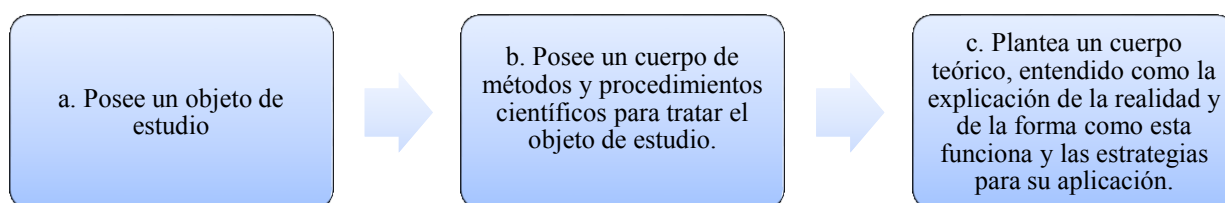
Fuente: Copias de clase, curso Teoría del currículo. (Gamboa, 201

2) El currículo como disciplina aplicada surge a partir de la década de los 70's como un nuevo concepto de currículo y se le empieza a tratar como disciplina. Según Bolaños y Molina (2001: 23) existen tres elementos que califican al currículo como una disciplina:

En el currículo estos elementos son representados respectivamente por procesos de enseñanza-aprendizaje, su contenido y una serie de principios y lineamientos de carácter científico y técnico.

A la hora de la ejecución del currículo requiere del uso práctico de los conceptos que adopta como base y deja de lado los principios abstractos y teóricos. Requiere específicamente que los estudiantes desarrollen competencias concretas que se relacionen con el mundo real. Se espera del estudiante que logre utilizar su conocimiento para completar tareas del mundo real aplicándolas a su vida cotidiana.

Como disciplina aplicada el currículo está organizado para trabajar en unidad, de tal manera que:



- a) Tiene una teoría curricular: Conjunto de conocimientos que permite describir y explicar el por qué se da cierta problemática educativa.
- b) Tiene un objeto de estudio: Se cuenta con planes bien elaborados pero si no se ponen en ejecución no tienen sentido. En el trabajo curricular su objeto de estudio y trabajo va a ser el proceso educativo.
- c) Tiene un método de trabajo: El método de trabajo debe ser plasmado clara y concretamente en el currículo para orientar a los docentes. (Gamboa, 1993)
- d) Estrategias educativas: Hay estrategias diseñadas específicamente para el docente (aprovecha para dar la clase de forma interesante) y estrategias para el estudiante.
- e) Teorías educativas: Reconoce las distintas teorías educativas y adopta la que mejor se adapta al contexto de su aplicación.
- f) Evaluación integral: evaluación que incluye: el diagnóstico de conocimientos previos, evaluación formativa, evaluación sumativa y la evaluación de actitudes y valores. (Gamboa, 2011)

**3. La evaluación en educación.** La educación es un elemento cultural irremplazable a lo largo de la historia del ser humano y de las sociedades en particular. Históricamente se observa que importantes pensadores han utilizado analogías para expresar las expectativas educativas de los pueblos y para reorientar las prácticas predominantes que apoyen el proceso de transformación y progreso de las naciones. Aristóteles, por ejemplo, utilizó el prisma de la política para identificar las funciones de la educación en la sociedad. Más recientemente, Piaget se

inspiró en la biología para representar los procesos de interacción que ocurren entre el organismo humano y su ambiente y que conducen al aprendizaje. La metáfora preferida hoy para reinventar la educación es la del funcionamiento de los mercados, su dinámica de competencia y su eficiencia. (Álvarez, Ruiz-Casares, 1997)

Para juzgar si las necesidades de la población y la calidad de los logros son los que deberían de ser, se han establecido los mecanismos de evaluación. Los estándares y la evaluación de la educación ocupan un lugar prominente en el diálogo internacional sobre el desarrollo. A medida que se examinan más cuidadosamente las implicaciones sociales de la competitividad global, se hace más evidente que mejorar la capacidad de los recursos humanos de las naciones y, por tanto, sus sistemas de educación, constituye una tarea imprescindible. La búsqueda de caminos para mejorar el desempeño de los sistemas educativos conduce inexorablemente a la discusión sobre los estándares y la evaluación.

Aunque la mayor parte de la gente está de acuerdo con la necesidad de mejorar los resultados de la educación en términos del aprendizaje de los estudiantes en los países del hemisferio, no es fácil obtener un consenso sobre la mejor forma de utilización de esta información, o inclusive sobre si los métodos que estamos utilizando miden adecuadamente la eficacia y el desempeño de la educación. La década de los noventa se caracteriza por una importante inversión para modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, el progreso es insuficiente, las políticas no han rendido los frutos deseados. Se ha modificado el funcionamiento del sistema educativo en una dirección deseada. Los objetivos de calidad, equidad, eficiencia y participación deseada se relacionan con los nuevos escenarios económicos y políticos que en América Latina obligan a replantearse el tema de la educación y la Reforma.

Ese escenario obliga a la generación de capacidades y destrezas para la competitividad internacional, aumentar el potencial científico-tecnológico de la región, a desarrollar estrategias que permitan la formación de una moderna ciudadanía vinculada a la competitividad de los países, a la democracia y equidad. El actual debate en torno de la adopción de estándares nacionales de educación en los Estados Unidos constituye un buen ejemplo de las dificultades de la problemática de la evaluación. La información generada por los proyectos de adopción de estándares nacionales contribuye a la ampliación de la base de información y conocimiento que los responsables de las decisiones políticas deben tener para desarrollar sistemas de evaluación y seguimiento, proponer estándares para los servicios educativos y utilizar la información necesaria para mejorarlos.

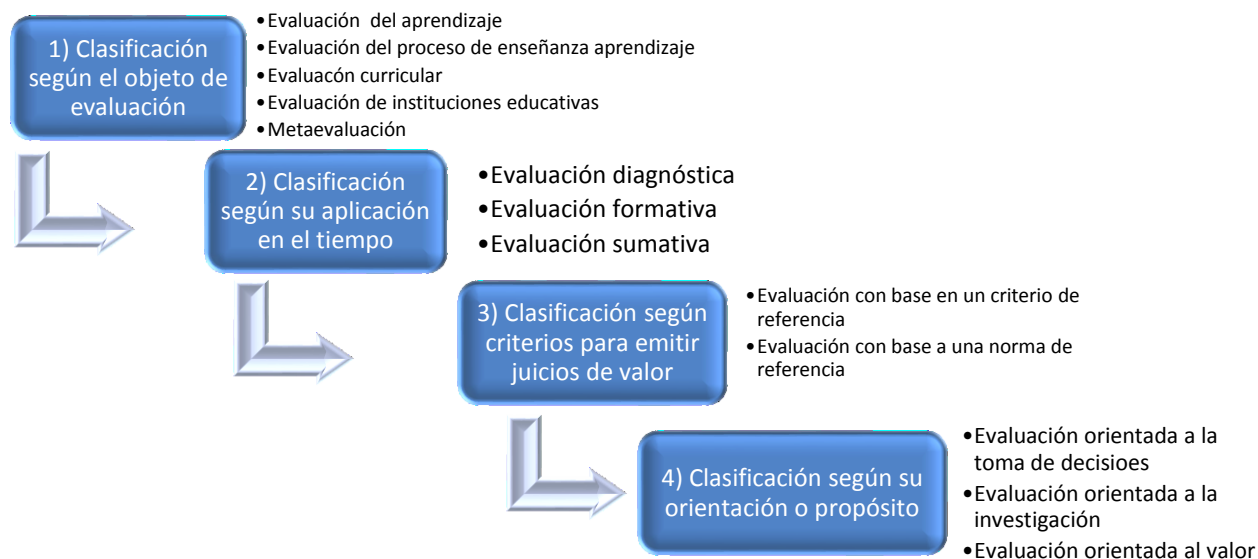
Para lograr el éxito un programa educativo o un currículo de calidad es indispensable la participación y capacitación de los profesores. Para evitar la subjetividad en la evaluación es necesario establecer criterios previos, estándares de diferentes tipos, como de desempeño, de contenido, etc. los cuales deben ser determinados a corto, mediano y largo plazo, los criterios más utilizados en evaluación curricular son los basados en resultados, en procesos y de acuerdo a adecuación a normas. Una de las actividades más importantes a desarrollar a lo largo de todo el proceso de evaluación es la de obtención de datos, los cuales deben manejarse de manera cuantitativa y cualitativamente de acuerdo a los intereses del estudio. La evaluación sirve de guía, se enfoca en el desarrollo del programa, son formativas y acumulativas. La evaluación pone en evidencia problemas y da la oportunidad de modificarlos buscando las condiciones óptimas para su implementación. (Morales, 2010)

Ningún Currículo o programa educativo debe ser diseñado de manera aislada. Debe responder a las necesidades específicas de un lugar determinado y debe tener coherencia en cuanto a principios y valores de la comunidad. Por lo tanto, es necesario determinar lo que se va a enseñar y la manera en la que los estudiantes aprenden. Esta es una fundamentación indispensable sobre la que deben girar las decisiones en materia educativa porque es el punto de partida que sustenta las posturas a tomar por el evaluador en cuanto al material a utilizar, los recursos y su uso en el aula, la práctica y capacitación docente. En realidad todos en la comunidad educativa toman una postura y tienen sus propias ideas en cuanto qué y cómo aprender y el darles participación abre la puerta a que todos apoyen el proyecto curricular. La determinación de los objetivos generales de educación deben ser basados sobre las decisiones importantes sobre las áreas curriculares que se han determinado con anterioridad y que respondan a las necesidades de la comunidad. Es responsabilidad de la sociedad y del evaluador determinar los cambios críticos a realizarse.

La evaluación permite determinar el estado en que se encuentran las cosas, determinar en dónde se está para regular las acciones a tomar para corregir el rumbo en caso que no estar logrando las metas propuestas, también ofrece la oportunidad de parar y ver en retrospectiva sobre los aciertos y errores que se han alcanzado.

**a. Tipos de evaluación educativa.** Hay muchas maneras de establecer tipos y clasificaciones de evaluación educativa. La clasificación que se presenta a continuación es una forma completa y sencilla de entender:

**Gráfica No. 3 – Clasificación de la evaluación educativa**



## 1) Clasificación según el objeto de evaluación

**a) Evaluación del aprendizaje:** Tipo de evaluación en el que se determina el grado en el que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje. Dentro de esta clase entran evaluaciones que los profesores realizan sobre el aprendizaje de los alumnos, con apoyo de los exámenes parciales y finales, así como de otros instrumentos de medición. (Valenzuela, 2005)

**b) Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje:** Es un tipo de evaluación en el que se determina la efectividad del proceso de enseñanza, como medios para facilitar el proceso de aprendizaje. Un ejemplo son las evaluaciones que los alumnos realizan sobre el curso en general y sobre el desempeño de su profesor en particular; por medio de una encuesta de opinión que la institución educativa normalmente aplica.

**c) Evaluación curricular:** En la evaluación curricular se determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado. Cada vez que se quiere evaluar la efectividad de un programa de capacitación para empleados o el funcionamiento de una carrera profesional, hablamos de evaluación curricular.

Según Arnaz, Brovelli y Ramírez, la evaluación curricular es un proceso de investigación que tiene una finalidad valorativa con una orientación aplicada al aprendizaje. Se puede decir que la evaluación curricular es justa si se respetan cuatro aspectos:

- Cuenta con la participación de todos los sujetos curriculares: profesionales, comunidad, estudiantes, administrativos, autoridades, docentes, egresados, otros beneficiarios.
  - Ausencia de coerción, para que los sujetos no se estén influyendo unos con otros y cada quien pueda expresarse libremente.
  - Imparcialidad, con la representación de todos los sujetos curriculares sin excluir a ninguno.
  - Reciprocidad, tratando a todos por igual y dando importancia a cualquier información proporcionada
- Citado por (Valenzuela, 2005)

Díaz Barriga (1992), define la evaluación curricular como el intento de relacionar todas las partes que conforman el plan de estudios de una institución educativa. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo:

*<<...un nexo fundamental de todo proceso educativo que permite determinar los avances, logros obtenidos durante el proceso enseñanza aprendizaje al nivel de contexto, proceso y resultados...>>*  
(Díaz Barriga, 1992)

Por lo tanto, afirma que la evaluación no solamente es medición, sino aproximarse a la esencia de los procesos educativos que permiten establecer retroalimentación y medidas correctivas para alcanzar logros los objetivos previstos.

La evaluación es un proceso que se da en forma dinámica, sistemática y de manera deliberada desde el inicio de su elaboración del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad, objetividad; además de establecer la relevancia, alcance, duración y eficiencia hasta establecer el nuevo plan curricular de acuerdo con las innovaciones que el proceso educativo y social exige en el momento actual. (Auccasi, M, 2009)

Por su parte, Brovelli (2001) afirma que el proceso de evaluación es el insumo imprescindible para iniciar procesos de calidad educativa. Afirma que el proceso de evaluación curricular está relacionado con el rápido desarrollo de las nuevas teorías que permiten obtener una nueva perspectiva al currículo, y poniendo en cuestión las concepciones tradicionales ligadas a los enfoques instrumentales y técnicos que prevalecieron durante mucho tiempo en el campo de educación. Asimismo, menciona que el interés por la evaluación curricular ha incrementado como consecuencia de las nuevas ideas que han cobrado fuerza en los discursos pedagógicos actuales, tales como la búsqueda de mayor coherencia y eficacia del funcionamiento de los planes y programas académicos, así como la eficacia en su funcionamiento y resultados, y el desarrollo profesional del cuerpo docente.

La evaluación curricular tiene varias funciones que están en función de ayudar a las instituciones a rendir cuentas, promover el desarrollo profesional, el perfeccionamiento institucional, la búsqueda del cumplimiento de objetivo y, de manera más importante, para orientar la toma de decisiones. (McCormick y James, 1996)

La evaluación curricular es un elemento primordial de actuación que se elabora anticipadamente para dirigir y encauzar el proceso de evaluación de todos los componentes, y así, obtener juicios cuantitativos y cualitativos para la toma de las decisiones de mejora. Es un proceso que requiere del compromiso de los actores principales en el proceso educativo, estudiantes y maestros basados en el diálogo, para el impulso permanente de la calidad educativa. (López, et.al, 2009)

En el campo educativo, Wheeler (1976) propone que el currículo consta de cinco fases:

- Selección de metas, fines y objetivos
- Selección de experiencias de aprendizaje
- Selección del contenido
- Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Evaluación

Considerando estas fases, el autor indica que la evaluación tiene repercusiones en las fases de selección de experiencias de aprendizaje, selección de contenido, y en la organización de las mismas para el proceso de aprendizaje, las cuales repercuten en la selección de metas, fines y objetivos. El mismo propone que el currículo debe ser el resultado de una planificación coherente y lógica de la enseñanza y del aprendizaje, en el que se incorpora la conducta inicial, la conducta real y la conducta deseada del estudiante. Por lo tanto, la evaluación de los resultados resulta de la comparación entre lo deseado y lo real en medio de lo cual se pueden plantear una variedad de interrogantes que conduzcan hacia una conclusión. La evaluación por procesos conlleva el análisis de cada etapa ejecutada para conseguir los fines concretados con anterioridad. (Citado por: Valenzuela, 2005)

**(1) Modelos de evaluación curricular:** Por su parte, Zavala (1987) indica que todo el proceso evaluativo que atraviesa el currículo, tiene que regular su parte operativa de manera que permita reorientar las partes del mismo que se ubican al margen de los objetivos y expectativas tanto institucionales como de la comunidad en la que interactúa.

Por su parte, Stufflebeam y Swchinkfield (1987) han definido algunas características que son recurrentes en todos los modelos de evaluación:

- Que sea integrada en todo el proceso de programación y desarrollo curricular
- Que sea formativa propiciando el enriquecimiento y perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados
- Que sea continua, permanente y estable
- Que genere procesos de retroalimentación
- Que tenga criterios definidos que orienten las actividades evaluativas
- Que facilite la toma de decisiones con compromiso y responsabilidad
- Que sea cooperativa al permitir la mayor participación activa posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

Teniendo esto en cuenta, se concibe la evaluación como un elemento del currículo formador y generador de innovaciones en los diversos campos de la formación, contribuyendo en este sentido al perfeccionamiento de la persona humana, tanto como de los programas que para tal fin se tienen predispuestos. Es importante considerar que toda recopilación de información que permite emitir juicios evaluativos debe caracterizarse por ser objetiva, científica y creíble, de tal forma que los resultados de los juicios generen confianza en cada uno de los usuarios: estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa. (Citado por: Valenzuela, 2005)

Gimeno Sacristán (1995) menciona que la evaluación actúa como una acción modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el currículo y el profesorado eligiendo los contenidos o planificando actividades. (Citado por: Valenzuela, 2005)

Stufflebeam propone que la evaluación debe constituir un proceso de recolección de información para la toma de decisiones. El autor incorpora cuatro componentes referidos a un programa educativo: contexto, diseño, procesos y productos. (Vain, 1998).

- **Evaluación del contexto:** Esta evaluación permite analizar el marco teórico en el que se fundamenta el currículo para identificar las necesidades no satisfechas y decidir, si es el caso, las modificaciones a efectuar en el plan de estudio.
- **Evaluación de los insumos:** Decisiones de estructuración para diseñar procedimientos. Mediante esta evaluación se lleva a cabo el análisis de la eficiencia y suficiencia de los recursos con que se cuenta para el logro de los objetivos del plan de estudio.

- **Evaluación de procesos:** En la evaluación de proceso se obtiene información y por cuanto a la estructuración y organización de las actividades académicas que conforman el plan de estudio a fin de determinar si los procedimientos actuales coinciden con los que fueron planeados originalmente.
- **Evaluación del producto:** En este tipo de evaluación podrá observarse la efectividad del plan de estudio una vez que ha alcanzado su etapa final.

Hay modelos de evaluación curricular que se pueden identificar de acuerdo a características específicas. Al establecer la razón primordial y objetivo por la cual se desea realizar la evaluación curricular surgen diversos modelos teóricos que orientan el proceso evaluativo. Según Ureta (s/f) estos son clasificados de la siguiente manera:

**(a) Modelos para evaluar logro de metas**

**TABLA No. 2 – Modelos para evaluar logro de metas**

	<b>Modelo</b>	<b>Descripción</b>
<b>a.</b>	Modelo de Tyler	Es un modelo que permite determinar cómo se han cumplido o no los objetivos propuestos de un programa curricular mediante la evaluación de los resultados. Aunque este modelo toma en cuenta el establecimiento de objetivos concretos y medibles, puede no estar contemplando cómo se están dando los procesos mediante los cuales se pueden llegar a dar los resultados. Permite hacer cambios necesarios en el currículo, basándose en los objetivos no alcanzados.
<b>b.</b>	Modelo de Criterios Múltiples	Al igual que el modelo de Tyler, se enfoca en la comprobación del logro de objetivos, pero va más allá. Toma en cuenta a los miembros de la comunidad escolar como participantes de la evaluación. Propone metas y objetivos ordenados de manera jerárquica y está orientado a evaluar cambios conductuales como un medio de comprobar los aprendizajes obtenidos. Utiliza medios complementarios para obtener datos: observaciones formales e informales del docente, inventarios y escalas. Se vale de la estadística y métodos estandarizados para analizar los resultados.
<b>c.</b>	Modelo de Hammond:	Este modelo ve el proceso de evaluación como algo sistemático, tomando en cuenta tres dimensiones: Dimensión de contenidos y metodologías; Dimensión institucional (actores de la comunidad educativa) y la Dimensión de conductas de dominios cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Permite operacionalizar las conductas evaluadas y objetivos alcanzados, pero no toma en cuenta los procesos de aprendizaje.

Elaboración propia Fuente: La evaluación educativa (Vizcaya, 2004)

**(b) Modelos que enfatizan juicios:**

- **Modelo de Scriven:** A diferencia de los modelos anteriores, este modelo tiene como propósito dar un juicio de valor sobre la utilidad o mérito del currículo implementado mediante evaluaciones en distintos momentos del desarrollo curricular: Evaluación al inicio, intermedia (formativa) y al final (acumulativa). Los resultados

obtenidos de estas evaluaciones permiten tomar decisiones sobre la modificación de las metas, identificar problemas u obstáculos encontrados en su implementación y la determinación del alcance de las metas propuestas.

- **Modelo de Stake:** Al igual que el modelo anterior, este considera que el proceso de evaluación se debe dar en momentos diferentes, dependiendo de la etapa de desarrollo curricular. Sin embargo, toma en cuenta las opiniones y juicios, opiniones, expectativas y observaciones de las personas. (Citado por: Ureta Morales, 2010)

**(c) Modelos para la toma de decisiones:**

- **Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto):** Permite tomar decisiones sobre el desarrollo curricular desde cuatro dimensiones: de contextos, insumos, procesos y productos. El contexto permite tomar decisiones sobre la planificación y formulación de objetivos. Los insumos permiten definir el diseño del proyecto y como se pueden usar los recursos para conseguir los objetivos. La evaluación del proceso brinda información pertinente sobre cómo se está dando el programa en su implementación. Por su parte, el producto ayuda a tomar decisiones sobre qué cosas se deben mejorar y cuáles se pueden continuar. Este es un modelo bastante completo, que no descuida los procesos importantes del desarrollo curricular.
- **Modelos CSE:** Este tipo de modelo, al igual que el CIPP, concibe distintos tipos de evaluaciones que son realizadas dependiendo de qué etapa se encuentre el currículo. Utiliza evaluación diagnóstica para determinar necesidades; luego, se realizan evaluaciones que permiten modificaciones al programa durante sus primeros ciclos. Por último, las evaluaciones sumativas se llevarán a cabo en el último ciclo de la implementación con el fin de brindar resultados informativos.
- **Modelos de referentes específicos:** Este modelo tiene similitudes con el modelo CIPP ya que también analiza contextos, objetivos, recursos, funcionamientos y personas para brindar información pertinente y relevante para tomar decisiones sobre el programa a implementarse. Establece relaciones entre estos distintos elementos para poder dar respuesta a hipótesis previamente establecidas.
- **Modelos de utilización focalizada:** Este modelo primero identifica a las personas que tomarán decisiones sobre el programa y a las que van a usar la información generada. Se seleccionan métodos de evaluación dependiendo de la información que se quiere generar. Hay un diálogo entre los evaluadores y tomadores de decisiones. Éstos, a su vez, participan en el proceso para poder ayudar a interpretar los datos generados, lo que ayudará a tomar las decisiones adecuadas. (Vizcaya, 2004)

**(d) Modelos para la evaluación de cambio:**

- **Modelos de Evaluación Transicional:** En este modelo, se evalúa el sistema, no a los usuarios del mismo. Esto indica que hay un énfasis especial en las conductas organizacionales. Los cambios vienen desde el consenso entre proponentes y oponentes del programa. Entre ambos, se desarrolla un plan de evaluación para los programas. Aunque se tiene como objetivo final la implementación de cambios e innovar, no se centra mucho en los procesos del programa curricular.
- **Modelo de Evaluación Iluminativa o Esclarecedora:** La evaluación de los programas no sigue un modelo determinado, y está condicionado por el contexto o las situaciones específicas en donde se está implementando el currículo. Utiliza distintas técnicas, tales como la observación y entrevistas para obtener la información deseada.

Hay un deseo de conocer el objeto de evaluación (programa curricular), así como las variables que afectan su funcionamiento. (Valenzuela, 2005)

**d) Evaluación de instituciones educativas:** Es un tipo de evaluación en el que se determina tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y presentadora de servicios a la sociedad. Son ejemplos las evaluaciones que organismos nacionales o internacionales realizan para acreditar una institución de enseñanza superior como universidad de excelencia. (Valenzuela, 2005)

**e) Metaevaluación:** Es un tipo de evaluación en el que se evalúan los sistemas de evaluación. De este modo no sólo un diseño, una planeación o una realización pueden evaluarse, sino que los procesos de evaluación pueden y deben evaluarse.

Esta lista puede continuar de acuerdo a otros objetos de evaluación, como la evaluación del desempeño docente, de la efectividad de la capacitación en el trabajo, de programas de intercambio o de intervención. La evaluación educativa es el término genérico para referirse a todos estos casos que difieren entre sí por la naturaleza del objeto por evaluar. (Valenzuela, 2005)

**2) Clasificación según su aplicación en el tiempo.** La evaluación educativa puede clasificarse de acuerdo a su aplicación en el tiempo, ya sea al inicio, durante o al finalizar un proceso educativo. Es obvio que distintos momentos tienen diferentes propósitos y la selección entre ellos involucra criterios adicionales al momento de aplicación.

**a) Evaluación diagnóstica:** Se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo. Entonces, podemos realizar una evaluación diagnóstica para saber los conocimientos previos de los alumnos al inicio de un curso, o bien, para detectar necesidades de capacitación entre los trabajadores de una empresa. (Ruíz, n.d.)

**b) Evaluación formativa:** Se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, con el fin de proporcionar información por retroalimentación sobre áreas que se están trabajando correctamente de acuerdo con la planeación y sobre áreas de oportunidad que requieren atención especial. Con la evaluación formativa se pretende evaluar el proceso sobre la marcha, para dar la oportunidad a los estudiantes de aprender de sus errores y corregirlos. De esa manera el profesor podrá determinar el nivel de aprendizaje y el ritmo de trabajo de sus alumnos, para proponer nuevas oportunidades de aprendizaje o repaso. Esta evaluación aporta información al alumno para que sepa en dónde está, identifique sus errores y determine qué es importante, qué y cómo debe estudiar. La evaluación formativa orienta y motiva, porque permite mejorar, facilitando así el aprendizaje. Mientras más frecuente se dé este tipo de evaluación mejor. Así, ejemplos concretos de evaluaciones formativas son las que desprenden de los tradicionales exámenes parciales que aplicamos a los alumnos durante el curso, así como proyectos. (Morales, 2010)

c) **Evaluación sumativa:** Su aplicación principal es para evaluar efectividad al final de una intervención educativa. Así, podemos realizar una evaluación sumativa de todo un programa educativo, con el fin de tomar decisiones sobre la posible continuidad del mismo o sobre su terminación definitiva.

**3) Clasificación según los criterios para emitir juicios de valor:** Toda evaluación educativa produce juicios de valor con base en las comparaciones que se hacen entre distintas fuentes de información. Así, al evaluar el aprendizaje de un alumno, se pueden comparar los resultados de un examen con un conjunto de objetivos de aprendizaje definidos desde el inicio del curso, o bien, comparar los resultados del examen del alumno con los resultados que obtuvieron otros compañeros de su clase. De acuerdo con esto, se puede pensar en dos tipos de evaluación educativa.

a) **Evaluación con base en un criterio de referencia.** Son usadas para asegurarse del estatus de individuo con respecto a un criterio (estándar de desempeño) El individuo es comparado con un criterio establecido en lugar de ser comparado con otros individuos. El puntaje individual no depende de la comparación con sus compañeros. Se pretende saber lo que el individuo puede hacer, no su condición en relación a los demás. Su propósito es la toma de decisiones sobre individuos (para determinar si el estudiante domina una destreza descrita en un criterio considerado como requisito para otro entrenamiento o programa); y programas educativos (para determinar si los objetivos educativos que se presentan en una secuencia de instrucción son apropiados). Son usados cuando el interés es saber si un individuo posee cierta destreza, sin que importe cuantos individuos la poseen. También se utilizan para distinguir un programa educativo de otro. La prueba referida a criterio es deliberadamente construida para dejar mediciones que se puedan interpretar directamente en términos de estándares específicos de desempeño. Los estándares de desempeño son generalmente especificados por medio de la definición de la materia o del dominio y de las tareas que deben ser realizadas por el individuo. Las mediciones, son obtenidas en base a muestras representativas de tareas tomadas del dominio

*<<Las pruebas referidas a criterio han sido construidas específicamente para apoyar generalizaciones sobre el desempeño de un individuo en relación a tareas sobre un dominio específico(Glaser,>> 1971 )Citado por (Ruíz, n.d.)*

Los puntajes obtenidos por los estudiantes al ser evaluados de acuerdo al criterio de referencia muestran específicamente lo que el estudiante no puede hacer. El criterio de referencia aporta los contenidos del repertorio de comportamiento y la correspondencia entre lo que el estudiante hace y lo que se espera que haga. Estos resultados muestran el nivel de competencia alcanzada por un estudiante determinado, el cual es independiente. (Popham, 1999)

b) **Evaluación con base a una norma de referencia:** Es aquella en la que, para interpretar el valor de un proceso educativo, se hace una comparación con procesos similares que sirven como marco de referencia. Son elaboradas con el propósito de tomar decisiones en cuanto a individuos, pero comparando a la persona con los demás dentro de su grupo y estableciendo la posición en la que se encuentra en cuanto al grupo. Fueron diseñadas para separar la distribución de las personas, buscan varianza. Desde que se realizó una selección prudente del ítem, los resultados en la variable de los puntajes que dispersa a los individuos, permite decir que un estudiante sabe más que el otro. El problema es que no dice lo que un individuo específico no puede hacer. Fueron diseñadas para facilitar diferencias en

comparaciones individuales tales como la relativa posición del evaluado en un grupo normado o población. Este tipo de evaluaciones fueron diseñadas para facilitar interpretaciones sobre la posible posición del evaluado con respecto a una variable hipotética. (Popham, 1999)

Son usadas cuando es necesario emplear un nivel de selectividad por la situación (para contratar al mejor de todos) y para cerciorarse del desempeño de un individuo en relación a otros individuos en el mismo instrumento de medición. La importancia del puntaje individual emerge de la comparación. El individuo comparado con un grupo normativo da lugar a ser descritas como Normas de Referencia. (Ej. Pruebas estandarizadas de logro y habilidad intelectual)

**4) Clasificación según su orientación o propósito.** Es decir el uso que se le van a dar a los resultados de la evaluación.

**a) Evaluación orientada a toma de decisiones:** Esta clase de evaluación está orientada a proporcionar información a personas clave para realizar una toma de decisiones. Por ejemplo, si estamos evaluando un programa educativo, la evaluación puede ir dirigida a proporcionar información al director del programa para responder a las siguientes preguntas ¿Continúa el programa o debe darse por terminado?

**b) Evaluación orientada a la investigación.** Esta clase de evaluación está orientada a proporcionar información que permite aportar nuevos conocimientos a la comunidad científica. Así, por ejemplo, un evaluador puede proponer un diseño experimental para evaluar el impacto de ciertos tipos de tecnología en un proceso educativo.

**c) Evaluación orientada al valor.** Esta clase de evaluación está orientada a proporcionar información sobre los méritos de un proceso educativo.

**4. Protagonistas de la evaluación educativa** En el proceso de evaluación educativa intervienen diversos actores que se pueden clasificar en tres grupos:

**a. Agentes evaluadores** Son las personas que realizan la evaluación. Cuando pensamos en la evaluación de un proceso educativo, los agentes evaluadores pueden ser de dos tipos: internos y externos. Los agentes internos son aquellos que desempeñan la doble función de ser protagonistas del proceso educativo y de actuar como evaluadores del mismo. Los agentes externos son aquellos que son traídos ex profeso para evaluar el proceso educativo como observadores idealmente neutros de lo que ocurre en tal proceso. La definición de quién va a evaluar un proceso educativo es un aspecto delicado por considerar, ya que la credibilidad del evaluador determina en gran medida el éxito de la evaluación misma. Mientras que un evaluador interno puede ganar credibilidad por conocer mejor el contexto y las circunstancias en que ocurre el proceso educativo, su credibilidad puede ponerse en tela de juicio cuando se cuestiona que sea juez y parte y que pueda caer en un conflicto de intereses. En contraste, a un evaluador externo se

le puede considerar un juez más imparcial, aunque su credibilidad puede ponerse en tela de juicio si su evaluación considera superficialmente los aspectos de la cultura educativa que determina la manera en que el proceso educativo ocurre.

**b. Usuarios de la información.** Son las personas a las que va dirigida la información que resulta de un proceso de evaluación. Para el evaluador, dos de las preguntas fundamentales que debe hacerse son: ¿A quién van dirigidos los resultados de una evaluación? y ¿qué van a hacer con los resultados cuando los reciban? Al responderlas el evaluador ha de considerar diversos principios éticos que aseguren que cierta información llegue sólo a aquellas personas que la deban recibir, identificando grados de confidencialidad de los datos recolectados. Así, mismo, el evaluador debe estar consciente del uso que se le da a cierta información, especialmente cuando ella se emplee para decisiones importantes como lo son la acreditación o no acreditación de un alumno, continuación o terminación de un programa, o el incremento o disminución de beneficios económicos a un profesor.

**c. Informantes.** Son las personas que pueden proporcionar información valiosa para un proceso de evaluación. Estos actores son elegidos por el evaluador en función de los métodos de evaluación seleccionados, de tal forma que la correlación información-información proporcionada queda correctamente establecida. Es cierto que no todos los datos de una evaluación provienen de personas, pero en muchos procesos de evaluación las principales fuentes de información son los miembros de una comunidad educativa (alumnos, profesores y directores) y personas externas a la institución (padres de familia, egresados y empleadores).

## B. La calidad en la educación superior

La calidad de la educación superior es un tema de interés global. Con el surgimiento de nuevas propuestas educativas a nivel nacional e internacional, se ve el aumento en el interés de los estudiantes por lograr oportunidades de aprendizaje que les abra puertas al éxito en el mundo laboral actual. Esto implica que la exigencia de garantizar un alto nivel académico y el reconocimiento de las instituciones de educación superior son elementos prioritarios al seleccionar no solo la carrera, sino también el lugar en dónde continuarán sus estudios superiores.

Este interés por la calidad en la educación superior, lleva a explorar la manera de definir lo que es una educación de calidad y determinar los indicadores para demostrarla. Las universidades, en la mayoría de los países influyen de una manera u otra en los procesos económicos y sociales, confirmando así que las expectativas sociales en cuanto a que la educación superior da respuestas concretas a los distintos retos que surgen de los cambios y actualizaciones a nivel tecnológico, investigativo y de la producción de bienes y servicios.

Los padres de familia y los estudiantes interesados en las propuestas educativas de las universidades exigen su derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución a la que ingresan y en donde reciben su formación, obligando a las universidades a ofrecer evidencia de la calidad de su acción y de su gestión. Es por ello que surgen los esfuerzos de gestión de la calidad, lo cual implica la planificación y gestión del conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta, es decir, la mejor educación posible para los alumnos.

Dar una definición exacta de lo que es calidad en la educación, no es una tarea fácil, probablemente sea imposible coincidir con un concepto absoluto, ya que en la los parámetros de calidad los establece cada institución de acuerdo a la tarea que se propongan realizar. La calidad debe medirse en términos del cumplimiento de la misión y los indicadores de logro que se hayan establecido como estrategia para determinar el nivel de éxito del proyecto propuesto y las líneas de acción de mejora. Para la conferencia mundial sobre Educación Superior en 1998, se definió de la siguiente manera:

*<<la calidad en la educación superior es un concepto pluridimensional puesto que comprende todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad.>> Citado por: (Del & Ilusión, 2006)*

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición para la calidad de la educación superior:

*<<conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dada. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia.>>  
([www.cinda.org](http://www.cinda.org), 2013)*

Por su parte la UNESCO, en su Documento de Políticas describe la calidad de la educación superior como:

*<<un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada>>.  
([www.unesco.org](http://www.unesco.org), 2013)*

Las universidades hoy en día, juegan un rol muy importante en el desarrollo de un país. Son las formadoras de la fuerza laboral profesional. Según Tünnerman (2006: 10) la misión de las universidades debe enfocarse principalmente a:

- El desarrollo sostenible de la nación, el bienestar y la calidad de vida de toda la población.
- Conservación del medio ambiente.
- Conocimiento, valoración y fortalecimiento de la cultura nacional.
- Valores de la democracia, solidaridad y cooperación.
- La transmisión de los más elevados valores éticos.
- Conocimiento, valoración y respeto de las ideas y derechos de otras personas, culturas y naciones.
- Una educación científica, objetiva, creativa, participativa, independiente, imparcial, plural y laica.
- El aumento continuo de la productividad y competitividad.
- Desarrollo de una actitud mental positiva y flexible en todos los miembros de la comunidad universitaria.
- La conciencia y práctica de la excelencia y calidad académica.
- Inculcar en los alumnos hábitos de auto aprendizaje y la educación de por vida, y desarrollar sólidas estrategias y programas de educación continua.

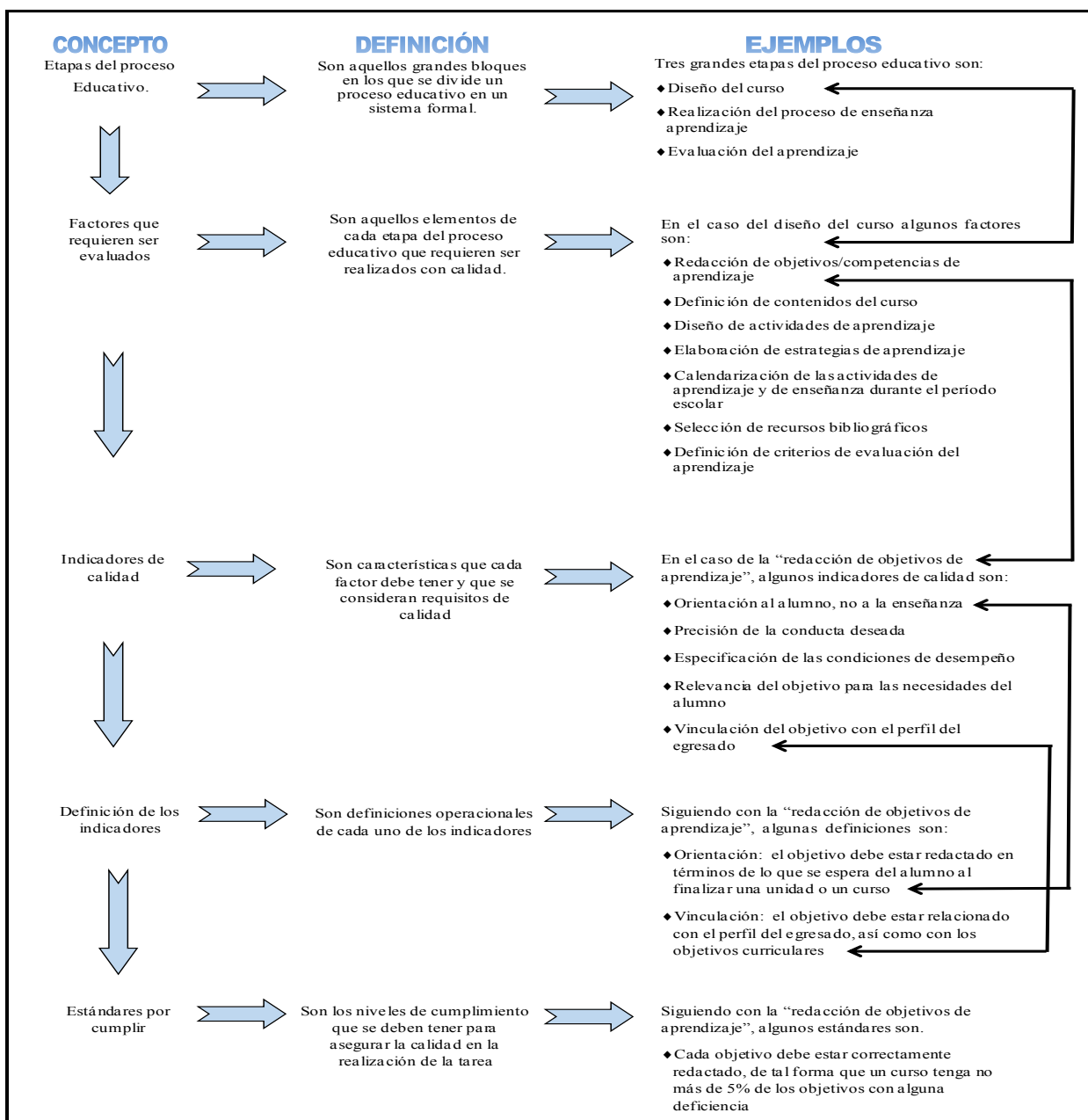
Los criterios de calidad deben involucrar a todo el proceso educativo. Es por ello que la universidad queda en la mira, debiendo garantizar que sus perfiles profesionales sean definidos por medio de una metodología válida, que sus planes de estudio sean consecuentes con esos perfiles, que sus estructuras académicas tengan criterios transparentes y estandarizados, que sus evaluaciones de las competencias sean objetivas, y que cuenten con docentes y recursos óptimos para formar las competencias que ofertan.

Según Valenzuela (2006) la calidad educativa debe considerar los siguientes aspectos:

1. **Calidad del desempeño educativo:** Esta calidad se va a garantizar por medio de varias acciones vitales, primero se deben identificar los factores del quehacer cotidiano que son clave para la propuesta educativa ofrecida. Luego se hace necesario asignar indicadores de calidad para esos factores, definir dichos indicadores y establecer los estándares mínimos que garanticen la calidad de desempeño educativo en todas sus formas.
2. **El logro de los objetivos/competencias curriculares:** La evaluación del logro de los objetivos o competencias curriculares destaca la importancia de la calidad como producto. Al realizar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se está realizando el control de la calidad del producto final, con qué calidad está saliendo el egresado de una institución educativa.
3. **La satisfacción de los alumnos:** La calidad de un servicio educativo está estrechamente ligado con la satisfacción de los alumnos como clientes de la institución. Hay muchas formas de evaluar el grado de satisfacción de los alumnos y sus expectativas en relación a la institución y el programa educativo. Estas evaluaciones pueden darse por medio de encuestas, autoevaluaciones, evaluación del personal docente. Cada uno de los servicios educativos con que cuenta la institución merece ser evaluado con el fin de emprender las acciones que les lleven a una mejora continua.

4. **El seguimiento a egresados:** El seguimiento a egresados es uno de los puntos más importantes en cuanto a la investigación de la calidad educativa de la oferta universitaria. El seguimiento a largo plazo de los egresados contribuye a la garantía y seguimiento de la calidad educativa de la institución en áreas específicas con el fin de mantener los programas educativos actualizados. Se puede averiguar con los egresados información como: ¿Ha seguido estudiando? ¿Se han incorporado ya al mundo laboral especializado de la carrera estudiada? ¿Cómo les está yendo en el ámbito laboral? ¿Qué cargos ocupan y qué tan exitosos son económicamente hablando? ¿Han cambiado de giro respecto de lo que estudiaron? ¿Qué tan valorados son por las empresas que los han contratado?

**Gráfica No. 4 - Indicadores y estándares de calidad en la educación.**



Fuente: Evaluación de instituciones educativas (Valenzuela, 2006; pp. 198)

La calidad de la educación también se puede expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Esta implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos.

*<<Los insumos se refieren al gasto por alumno, la selectividad de los procesos de admisión, las calificaciones de los docentes, la relación profesor alumno, servicios estudiantiles, salarios y demás prestaciones sociales, recursos bibliográficos, equipamiento, entre otros. Es decir, los insumos se refieren a los recursos tanto materiales como humanos que se encuentran al alcance. Desde el punto de vista de los resultados, se refiere a los egresados, investigaciones, publicaciones, proyectos sociales y otros>>*

([www.unesco.org.uy](http://www.unesco.org.uy), 2013 )

Callejas Torres y otros (2007) definen que para elevar la calidad del sistema de educación superior y hacerlo competitivo con países desarrollados se deben tener presente las siguientes filosofías de calidad en el proceso docente educativo:

- El estudiante es primero
- Prevenir no corregir
- Reducir costos
- Largo plazo, no hay caminos cortos hacia la calidad
- Participación e involucramiento de todo el personal
- Trabajo en equipo
- Medición de resultados
- Reconocer metas cumplidas
- Compromiso y apoyo a la alta dirección
- Instituir programas de capacitación y adiestramiento
- Conocer las necesidades del estudiante
- Mantener un proceso o herramientas para el mejoramiento sistemático permanente.

Existe una gran variedad de concepciones en cuanto a la calidad de la educación superior. Es común que el concepto de calidad esté ligado a lo excepcional, es decir, al reconocimiento de logros académicos sobresalientes. Para muchas personas si no existen contribuciones extraordinarias en el ámbito del conocimiento y la investigación, se dice que la institución de estudios carece de la calidad deseada. Es un hecho que muchas personas ligan la calidad al cumplimiento de la misión y la visión institucional, aquí es donde entran los conceptos de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de los objetivos trazados.

Otra concepción de calidad educativa gira alrededor de la transformación de las personas, ya que muchas instituciones declaran a la sociedad que la educación contribuye al mejoramiento de la persona y por ende del ciudadano. Por otro lado se ha adoptado del mundo de la industria y se ha traído al mundo educativo que la calidad de una institución se determina por la satisfacción de las necesidades del cliente. Y al hablar del cliente es inevitable entrar en la discusión de quién es el cliente. Por un lado hay quienes creen que son únicamente los estudiantes quienes reciben la instrucción, sin embargo también hay que reconocer que para determinar la calidad de un programa educativo, también se necesita la satisfacción del mundo empresarial en dónde los estudiantes van a prestar sus servicios en las diversas áreas de expertaje, lo cual demuestra que en el sector educación son varios los clientes que deben estar satisfechos con el servicio educativo de calidad.

<<Por calidad se entiende la medida en que un conjunto de rasgos diferenciadores, inherentes a un programa de formación superior avanzada, suple una necesidad o se aproxima a una expectativa, previamente establecida>>. (IESALC, 2008, Trebino, 2009) Citado

El concepto de calidad tiene largo tiempo de ser un tema presente en el mundo empresarial y poco a poco la idea de educación de calidad ha tomado un lugar preponderante dentro de toda institución educativa. Ha surgido a nivel mundial un movimiento en pro de la calidad, conocido como: ISO- International Organization for Standardization (Organización internacional para la normalización).

Las normas ISO, se encuentran en más de 147 países con su sede en Ginebra, Suiza. Es una organización no gubernamental, sin embargo tiene representantes a nivel gubernamental y a nivel privado. ISO es capaz de actuar como una organización que logra consensos y alcanzan soluciones que cumplan con los requerimientos de negocios y que satisfagan los requerimientos de la sociedad. Los estándares ISO afirman que cuando la mayoría de los productos o servicios en un sector industrial o negocio particular se ajustan a los estándares internacionales, se puede decir que existe un estado de estandarización en esa industria. Esto se logra mediante consensos y acuerdos entre delegaciones nacionales que representan los intereses económicos de las personas a las que concierne la industria, como proveedores, usuarios, clientes y legisladores. De esta manera los estándares internacionales establecen un marco de referencia o lenguaje tecnológico común entre proveedores y clientes, lo que facilita el comercio y la transferencia de tecnología.

Son muchos los estándares ISO existentes, sin embargo aunque no han sido creados específicamente para el mundo educativo, si existe un conjunto de normas y principios que son de especial interés para la administración de instituciones educativas. Estos son los principios de administración por calidad. Son conocidos como normas ISO 9000, y son ocho principios que deben regir un proceso de administración por calidad:

**TABLA No. 3 - Principios de administración por calidad ISO 9000**

	<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficios clave</b>	<b>La aplicación conduce a:</b>
Principio 1	Foco en el cliente	Las organizaciones dependen de sus clientes, deben entender sus necesidades actuales y futuras y satisfacer los requerimientos de sus clientes y tratar de exceder sus expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayores ingresos y dominio del mercado</li> <li>• Mayor efectividad en el uso de recursos</li> <li>• Mayor lealtad en el cliente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigar y entender necesidades y expectativas del cliente.</li> <li>-Asegurar que los objetivos estén ligados a las necesidades y expectativas del cliente.</li> <li>-Comunicar dentro de la organización las necesidades y expectativas del cliente</li> <li>-Medir la satisfacción del cliente y actuar en base a los resultados</li> <li>-Asegurar el balance apropiado entre la satisfacción del cliente y los intereses de otras personas y de la sociedad en general</li> </ul>

Continuación. Tabla No. 3

	<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficios clave</b>	<b>La aplicación conduce a:</b>
Principio 2	Liderazgo	Los líderes establecen la unidad en el propósito y dirección de la empresa. Crean y mantienen el ambiente interno para el máximo logro de los objetivos de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas motivadas por objetivos y metas</li> <li>• Actividades que se evalúan, alinean y realizan de manera uniforme.</li> <li>• Minimización de la mala comunicación dentro de la organización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Considerar las necesidades de todas las partes interesadas</li> <li>-Establecer visión clara del futuro de la institución</li> <li>-Establecer metas y objetivos retadores</li> <li>-Crear y mantener valores compartidos y modelos a seguir</li> <li>-Establecer confianza y eliminar miedos</li> <li>-Proveer a la gente de recursos necesarios, entrenamiento y libertad para actuar con responsabilidad</li> <li>-Inspirar, promover y reconocer las contribuciones de las personas</li> </ul>
Principio 3	Participación de la gente	Las personas en todos los niveles son necesarias en una organización, y el hecho de que tengan participación activa permite que sus habilidades sean utilizadas en beneficio de la organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gente motivada, comprometida y participativa en la organización</li> <li>• Innovación y creatividad en futuros objetivos de la organización</li> <li>• Gente responsable por su desempeño</li> <li>• Gente entusiasta por participar y contribuir en el mejoramiento continuo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gente que comprende la importancia de su contribución y función dentro de la organización</li> <li>-Gente que identifica las limitaciones en su desempeño</li> <li>-Gente que acepta ser dueños de sus problemas y que actúa responsablemente para resolverlos</li> <li>-Gente que evalúa su desempeño contra metas y objetivos personales bien definidos</li> <li>-Gente que activamente busca oportunidades para mejorar su competencia, conocimiento y experiencia</li> <li>-Gente con libertad de compartir conocimientos y experiencias</li> <li>-Gente abierta a discutir problemas y temas relevantes.</li> </ul>
Principio 4	Foco en procesos	Un resultado deseado se logra con mayor eficiencia cuando las actividades y los recursos se administran como procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores costos y menos tiempo para el uso de recursos</li> <li>• Resultados mejorados, consistentes y predecibles</li> <li>• Oportunidades de mejoramiento enfocadas y en orden de prioridad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definir sistemáticamente las actividades necesarias para obtener los resultados deseados</li> <li>-Establecer responsabilidades claras en la administración de actividades clave</li> <li>-Analizar y medir la competencia de las actividades clave</li> <li>-Identificar interfaces de actividades clave</li> <li>-Enfocarse en factores como recursos, métodos y materiales que mejoren las actividades clave de la organización</li> <li>-Evaluar riesgos, consecuencias e impactos de actividades</li> </ul>

Continuación. Tabla No. 3

	<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficios clave</b>	<b>La aplicación conduce a:</b>
Principio 5	Método de sistemas aplicado a la administración	Identificar, entender y administrar procedimientos como si fueran sistemas, contribuye a la efectividad y eficiencia de la organización para que ésta logre sus objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración y alineación de los procesos óptimos para alcanzar los resultados deseados</li> <li>• Habilidad para enfocar los esfuerzos en los procesos clave</li> <li>• Proveer de confianza a las partes interesadas sobre la consistencia, efectividad y eficiencia de la organización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructurar un sistema para alcanzar objetivos de manera efectiva y eficiente</li> <li>-Entender la interdependencia de los procesos del sistema</li> <li>-Estructurar métodos que armonicen e integren procesos</li> <li>-Proveer mejor entendimiento entre las funciones y las responsabilidades</li> <li>-Fijar y definir cómo las actividades específicas en un sistema deben operar</li> <li>-Mejora continua del sistema a través de la medición y la evaluación</li> </ul>
Principio 6	Mejora continua	La mejora continua en el funcionamiento general de la organización debe ser un objetivo permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ventajas en el desempeño a través de capacidades organizacionales mejoradas</li> <li>• Alineación de las actividades de mejora en todos los niveles</li> <li>• Flexibilidad para reaccionar rápidamente ante oportunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar un método consistente en toda la organización de mejora continua</li> <li>-Proporcionar entrenamiento sobre métodos y herramientas de mejora continua</li> <li>-Hacer de las mejoras continuas en los productos, procesos y sistemas un objetivo para cada persona en la organización</li> <li>-Establecer objetivos para guiar la mejora continua, y medidas para darle seguimiento</li> <li>-Reconocer las mejoras</li> </ul>
Principio 7	Método empírico aplicado a la toma de decisiones	Las decisiones efectivas se basan en el análisis de datos e información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones informadas</li> <li>• Incremento en la habilidad de demostrar la efectividad de decisiones pasadas por medio de referencias a documentación de hechos</li> <li>• Aumento en la habilidad de revisar, desafiar y cambiar opiniones y decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asegurar exactitud y confiabilidad de los datos</li> <li>-Accesibilidad de datos a quienes lo necesitan</li> <li>-Analizar información usando métodos válidos</li> <li>-Tomar decisiones y emprender acciones con base en el análisis de hechos equilibrados con experiencia e intuición</li> </ul>

Continuación. Tabla No. 3

	<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficios clave</b>	<b>La aplicación conduce a:</b>
Principio 8	Relaciones de mutuo beneficio con el proveedor	Una organización y sus proveedores son interdependientes, y una relación de beneficio mutuo aumenta la habilidad de ambos de crear valor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento en la habilidad de crear valor para ambas partes</li> <li>• Flexibilidad y velocidad en respuestas coordinadas para responder al mercado cambiante o a las necesidades y expectativas del cliente</li> <li>• Optimización de costos y de recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer relaciones que equilibran las ganancias a corto plazo con las consideraciones a largo plazo</li> <li>-Mancomunar experiencia y recursos con los socios</li> <li>-Identificar y seleccionar proveedores clave</li> <li>-Comunicarse clara y abiertamente</li> <li>-Compartir información y planes futuros</li> <li>Establecer actividades de desarrollo y mejora en conjunto</li> <li>-Inspirar, promover y reconocer el mejoramiento y logros de los proveedores</li> </ul>

Fuente: *Norma Internacional ISO 9000*; *www.iso.org* ((ISO 9000; 2005)

## 1. ¿Por qué evaluar la calidad de la educación superior? Según el Consejo

Nacional de la Evaluación Superior en México, evaluación es un proceso continuo y permanente, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Permite mejorar de manera gradual la calidad del objeto de estudio. Cuando se lleva a cabo una evaluación, se establece un trabajo sistemático sobre el objeto de servicio. Por lo tanto, se deben establecer por lo menos tres supuestos:

- a. Una referencia a ciertas características del objeto.
- b. Un conocimiento real de la persona que lo expresa sobre la participación de las características y sus relaciones.
- c. Una comparación del objeto con algún tipo de referente o con otros objetos similares en este caso las universidades.

Es importante tener claridad en cuanto a los elementos que requieren ser evaluados. Se debe precisar si se trata de una evaluación curricular completa, de una carrera, de un programa en particular, de la actividad del profesor en el aula o de los aprendizajes de los estudiantes. La importancia radica en que para cada uno existen características, indicadores y referentes de comparación particulares.

La calidad educativa requiere un juicio valorativo que logra expresarse de manera clara y coherente por medio de un proceso específico de evaluación. La calidad plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación pone la herramienta metodológica, el juicio crítico y las propuestas para el mismo.

*<<Evaluación significa estimar la calidad de un hecho, proceso o producto. Es relativa, es asociada a un marco conceptual/lógico de referencia, no es posible plantearla en términos absolutos. Proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, que busca determinar la pertinencia, eficiencia, efectividad e impacto del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos preestablecidos o críticos definidos>>*

([www.unesco.org.uy](http://www.unesco.org.uy), 2013).

La evaluación contribuye a mostrar de forma concreta y objetiva la eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia de los procesos curriculares y educativos de una institución, ya que son las dimensiones explicativas relacionales de la calidad. Los especialistas Tyler y Bernasconi, del Instituto de Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard (1999) sostienen que: *<<El patrón de medida de la evaluación, debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente>>*.

El proceso de evaluación de la calidad educativa precisa a las instituciones de enseñanza superior a rendir cuentas de su quehacer, a responder a las expectativas del sector industrial, docente, estudiantil y de la sociedad en general, de tal manera que al demostrar la calidad se cuente con la confianza del público y la demanda de los servicios prestados. De esto se puede concluir, que no hay un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las universidades en general aunque se aplican diversos criterios de excelencia.

De acuerdo con Álvarez (1992), la evaluación de la calidad se conceptualiza de la siguiente manera:

- Es una práctica permanente, sistemática, institucional e intrínseca de la universidad por parte de los actores, involucrados que permite detectar problemas. Es una actividad cuyo alcance tiene que ver con los procesos, productos e impacto que estos tienen en la sociedad
- Es una tarea fundamental de la gestión administrativa y académica
- Tareas de carácter constructivo
- Tarea colectiva y de consenso, en todas sus etapas incluye a todos los actores involucrados en su transformación.

Con las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas que se están llevando a cabo a nivel mundial y la consolidación de empresas transnacionales, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de traspasar las fronteras geográficas y del conocimiento. Ahora, la calidad en la educación superior requiere una dimensión internacional en la cual se puedan llevar a cabo el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y aún de proyectos de investigación internacionales, tomando en cuenta los rasgos distintivos y valores culturales de diversos contextos regionales y nacionales.

*<<Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, se debe seleccionar con especial atención el personal y su perfeccionamiento constante mediante la promoción de programas adecuados incluida la metodología del proceso pedagógico>>* (Tünnermann, 2006) Citado por: (Alba & Luna, 2003)

Ninguna propuesta curricular debe ser diseñada de manera aislada. Debe responder a las necesidades específicas de un lugar determinado y debe tener coherencia en cuanto a principios y valores de la comunidad. Por lo tanto es necesario determinar lo que se va a enseñar y la manera en la que los estudiantes aprenden. Esta es una fundamentación indispensable sobre la que deben girar las decisiones en materia educativa porque es el punto de partida que sustenta las posturas a tomar por el evaluador en cuanto al material a utilizar, los recursos y su uso en el aula, la práctica y capacitación docente. En realidad todos en la comunidad educativa toman una postura y tienen sus propias ideas en cuanto qué y cómo aprender y el darles participación abre la puerta a que todos apoyen el proyecto curricular. La determinación de los objetivos generales de educación deben ser basados sobre las decisiones importantes sobre las áreas curriculares que se han determinado con anterioridad y que respondan a las necesidades de la comunidad. Es responsabilidad de la sociedad y del evaluador determinar los cambios críticos a realizarse.

La participación comunitaria es importante en la determinación de metas y objetivos educativos. Sin embargo, los miembros de la comunidad deben aprender a escuchar a los expertos educativos quienes a su vez deben aprender a conocer la comunidad donde se desarrolla el proyecto educativo y deben llegar a consensos de mutuo beneficio. Hay que reconocer que la mayoría de expertos educativos tienen ideales elevados en cuanto a la educación, sin embargo deben poner los pies sobre la tierra porque la educación debe ser la respuesta a necesidades concretas de la comunidad. No se puede antagonizar a la comunidad y al educando porque el éxito del proyecto no solo depende de los contenidos y los docentes, también depende del interés de los estudiantes y de la competencia del profesor.

**2. Evaluación y acreditación de programas de postgrado.** En 1998, la UNESCO, hace la proclamación de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, estableciendo que: “los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene, considerando que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo” Lanzando un reto mundial a nivel de educación superior, se consolidaron los esfuerzos de la universidades en cuanto a establecer procesos de evaluación de la calidad en educación, no sólo con el fin de mantener el prestigio de las instituciones, sino con el propósito de demostrar la calidad de la educación superior y de los egresados en su desempeño laboral.

Por medio de los años con el fin de garantizar la calidad en la educación superior se han consolidado agencias de acreditación de la educación superior a nivel regional, algunos de los gobiernos como en Cuba, Panamá y Chile han creado dependencias gubernamentales de acreditación, además de los esfuerzos de asociación y trabajo entre universidades a nivel internacional.

Se entiende por postgrado a la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la

docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica. Por postgrado se hace referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional. Hoy podemos encontrar diferentes niveles de formación y titulaciones variadas (diplomados, especializaciones, especialidades médicas, maestrías, másteres, magíster, doctorados y postdoctorados). (Abreu, Martos y Cruz, 2009).

Por evaluación, se entiende el proceso por medio del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información sobre un programa de formación, se generan juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones para revisarlo, ajustarlo, mejorarlo, fortalecerlo o consolidarlo (Abreu, Martos y Cruz, 2009).

La evaluación de la calidad de la educación superior, en cualquiera de sus niveles, es un tema relativamente nuevo en el contexto iberoamericano (Alarcón, 1996; Brunner, 1997; CINDA, 1993; CONEAU, 2000; Malo y Velásquez, 1998; Martínez y Letelier, 1997; Vessuri, 1993), más recientes son aún las experiencias de evaluación de la educación superior avanzada, excepción hecha de Brasil (Martínez y Letelier, 1997) que lleva casi medio siglo evaluando el postgrado de manera sistemática y experiencias más o menos sistemáticas desde hace casi 20 en países como Argentina, Colombia, Cuba, España y México. Los propósitos más sobresalientes, especialmente en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España y México son los siguientes: mejorar la calidad; crear y fortalecer una cultura de evaluación para rendición de cuentas y someterse a procesos de aseguramiento, reconocimiento o acreditación de la calidad (Trebino, 2009). Citado por: (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

Tanto los marcos de referencia como las variables utilizadas para establecer patrones de calidad han sufrido poca o ninguna variación en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México y Venezuela (Corrales, 2009). En actualidad existen tres modelos de evaluación de la calidad de la educación superior, los cuales son los más usados en España, México e Iberoamérica, estos son:

**a. AUIP- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado** La AUIP lleva poco más de veinte años intentando contribuir a mejorar la calidad de la oferta de formación superior avanzada como una estrategia para crear cultura de calidad entre los responsables de los programas y, de paso, garantizar niveles de competitividad nacional e internacional no sólo para la oferta académica sino también y, quizás, más importante, para los egresados. Ha realizado varias actualizaciones, se empezó hablando de evaluación para acreditar la calidad; más tarde, de evaluación para crear un padrón de programas de excelencia y, más recientemente, de evaluación para asegurar la calidad de la oferta académica y, de paso, hacer un reconocimiento público de la calidad de aquellos programas de postgrado que, voluntariamente, se sometían, primero, a procesos de autoevaluación, revisión, ajuste y mejora y, segundo, se postulan a los Premios AUIP a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica, una estrategia que va ya en su quinta edición. El Modelo AUIP se concibe como un conjunto de acciones necesarias para avanzar hacia un patrón ideal de calidad de la oferta académica de postgrado que, por una parte, abra posibilidades reales y efectivas de mejora, entendida esta como incremento de la calidad, y por otra, garantice la calidad de los programas en función de criterios y estándares preestablecidos, entendida esta garantía como un proceso de aseguramiento de la calidad.

### **b. UNAM/CONACYT – Universidad Autónoma de México y el Consejo**

**Nacional de Ciencia y Tecnología:** Se busca la apertura a las diversas culturas de evaluación y formación en la Facultad y capacitación de recursos humanos en procesos de vinculación con la Dirección General de Evaluación Educativa y la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, y CONACYT entre otros, por medio del proyecto de Autoevaluación, Acreditación de carreras y Mejora académica continua. La autoevaluación y la acreditación constituyen procesos progresivos tendientes a mejorar la calidad de las instituciones de educación superior en aspectos de formación continua, académicos y de las características de su organización funcional. A nivel institucional la acreditación de las carreras universitarias permite el reconocimiento público de la calidad de las entidades académicas. En este sentido, el proceso de acreditación tiene por objetivo monitorear, supervisar, evaluar y reconocer a las instituciones y sus carreras. El proyecto tiene como propósito preparar a las diferentes carreras para enfrentar procesos de acreditación bajo la aplicación de sistemas de autoevaluación continua que redunden en una operación permanente de estos e induzcan el mantenimiento de la operación académica en altos niveles de calidad. Para esto se implementarán actividades pertinentes para que las carreras impartidas en la FES Zaragoza sean evaluadas bajo criterios, indicadores y parámetros de calidad educativa en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, niveles de gestión académico-administrativa, servicios y resultados de egreso y eficiencia terminal de los estudiantes, así como en el desarrollo y profesionalización del docente y a partir de esto, promover una cultura de mejoramiento de la calidad educativa permanente. Los objetivos que persiguen son: a) Establecer un sistema de seguimiento, supervisión y autoevaluación permanente de los planes y programas académicos de pregrado y posgrado de la FES Zaragoza, basado en los principios, normas y lineamientos de los procesos de acreditación. b) Promover la mejora permanente de los programas de estudio como insumo para los procesos de acreditación; y c) Integrar un sistema de información con los datos de las diferentes etapas de la evaluación y de la acreditación de las carreras.

### **c. ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación:**

Es una fundación estatal española, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. El ámbito de actuación se extiende a todo el territorio nacional español, sin perjuicio de las funciones que pueda desarrollar para la evaluación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial que se impartan en centros dependientes de Universidades españolas situados en el extranjero. La misión de ANECA es aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante. El cumplimiento de esta misión se articula por medio de las siguientes funciones: a) Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades b) Contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes c) Proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones; y d) Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades. (Estatutos Fundación ANECA, 2012)

Los criterios e indicadores de calidad que son evaluados por cada uno de estos tres modelos de evaluación de postgrados están clasificados de diferente manera, sin embargo al estudiarlos, se puede observar que giran alrededor de categorías similares.

**TABLA No. 4**

<b>Criterios e indicadores de tres modelos de evaluación de postgrado</b>		
<b>AUIP</b>	<b>UNAM/CONACYT</b>	<b>ANECA</b>
Estudiantes	Contexto	Programa formativo
Admisión, perfil de ingreso	Internacional, nacional, institucional	Objetivos, perfil de ingreso, plan de estudios y estructura.
Profesores	Estructura	Organización de la enseñanza
Formación; experiencia; dedicación al programa; producción intelectual	Plan de estudios; personal académico; alumnos, infraestructura; recursos financieros	Dirección y planificación; organización y revisión
Plan de formación	Proceso	Recursos humanos
Fundamentación; ámbito de conocimiento; objetivos; contenidos; metodología; evaluación; recursos; ejecución del programa; titulación	Gestión académico-administrativa; docencia; tutoría, investigación y vinculación; trayectoria escolar	Personal académico; personal de administración y servicios
Investigación, desarrollo, innovación y desempeño	Resultados	Recursos materiales
Investigación científica y desarrollo tecnológico; innovación y desempeño	Egreso y seguimiento de graduados; productividad académica; eficiencia terminal	Instalaciones e infraestructura para el proceso formativo
Gestión		Proceso formativo
Organización; recursos		Acceso y formación integral; proceso de enseñanza-aprendizaje

Continuación. Tabla No. 4

<b>Criterios e indicadores de tres modelos de evaluación de postgrado</b>		
<b>AUIP</b>	<b>UNAM/CONACYT</b>	<b>ANECA</b>
Entorno y pertinencia		Resultados
Institucional, geográfico; político; académico y científico; vinculación		Resultados del programa formativo; de los egresados; en la sociedad
Egresados e impacto		
Perfil; desempeño		
Evaluación y mejora continua		
Observación de variables; estrategias de mejora		

Fuente: El Postgrado iberoamericano en la encrucijada del desarrollo: retos y desafíos. (AUIP; 2010)

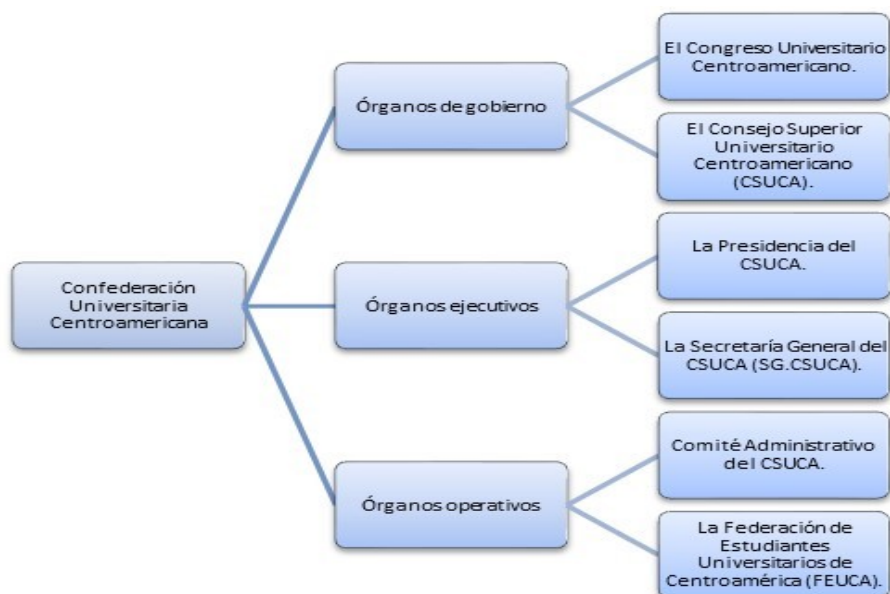
Todos los países no solo están haciendo un esfuerzo importante por vincularse a procesos de desarrollo de la oferta académica de postgrado, sino que bien por decisión gubernamental o por iniciativa de las instituciones de educación superior, se están poniendo en marcha procesos de gestión de la calidad cada vez más estructurados y rigurosos.

Se pueden observar los esfuerzos de los países Centroamericanos al formar el Consejo Superior Universitario Centro Americano (CSUCA) para definir un sistema de acreditación de la calidad de la educación superior y hacerlo extensivo a la formación superior avanzada.

**d. CSUCA- Consejo Superior Universitario Centro Americano** El CSUCA tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en las sociedades de América Central. La Confederación Universitaria Centroamericana es una organización regional abierta a la interacción permanente con toda la sociedad centroamericana y con las sociedades de las distintas regiones del planeta. Su propósito es mejorar la calidad de la educación superior en Centroamérica, crear y transmitir conocimientos, integrar saberes, divulgar sus experiencias, y orientar sus acciones a lograr el bien común de nuestra región y participar en la solución de los problemas globales.

La Confederación Universitaria Centroamericana, está conformada, al 2007, por las siguientes instituciones: Universidad de San Carlos de Guatemala, la Universidad de Belice, la Universidad de El Salvador, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras, la Universidad, Nacional Autónoma de Nicaragua-León, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, la Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua; la Universidad Nacional Agraria, Nicaragua; la Universidad de Costa Rica; la Universidad Nacional, Costa Rica; el Instituto Tecnológico de Costa Rica (Estatutos CSUCA, 2007) Se reconocen dos tipos de miembros: a) Los miembros plenos, que son las universidades públicas o autónomas que sean establecidas dentro del territorio Centroamericano y b) Los miembros asociados, que pueden ser las universidades e instituciones públicas y autónomas de educación superior pública, que por su naturaleza hayan sido fundadas y establecidas en países que no forman parte del territorio centroamericano que han reconocido las normativas de la región centroamericana, siempre y cuando cumplan con los principios y fines contenidos en los estatutos. Está conformada de la siguiente manera:

**Gráfica No. 5 - Organigrama, Confederación Universitaria Centroamericana**



Elaboración propia (Estatutos CSUCA, 2007, Artículo 7)

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), es el órgano colegiado rector de la Confederación Universitaria Centroamericana. El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) se constituye como una instancia orientada a <<promover el mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la educación superior, mediante la creación de un sistema de evaluación y acreditación que fomente el fortalecimiento y la acreditación de organismos o agencias que acrediten instituciones, programas o carreras existentes en Centroamérica y El Caribe, en un compromiso con el desarrollo de la región>> (Artículo 1 Estatuto del CCA).

La CAA cuenta con un Manual para la Evaluación Externa, cuyo propósito fundamental es apoyar a los organismos y agencias de acreditación y a los (as) evaluadores (as), con una serie de instrumentos y guías que faciliten la evaluación externa (antes, durante y después de la visita), así como en cuanto respecta a la decisión de otorgamiento de la acreditación. En el manual se establece que: <<La evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior es un elemento clave de los procesos de transformación universitaria y forma parte del llamado 'nuevo ethos académico'...>>, (Op. cit., ix)

Esto implica que los indicadores de la calidad giran alrededor de la gestión, la pertinencia, la internacionalización y la autonomía universitaria, lo que implica que la evaluación y la acreditación sean los ejes de las políticas de educación superior. El ámbito de trabajo es la educación superior en América Central, grado y postgrado, por medio de otorgar la acreditación y el reconocimiento regional con base en criterios previamente. Establecen cuatro políticas de acreditación:

- Mejoramiento de la calidad de la educación superior
- Observancia de las buenas prácticas
- Promoción de la acreditación
- Impulso a la vinculación e integración regional

El propósito de la acreditación es el aseguramiento de la calidad por medio de modelos de acreditación orientados hacia la autoevaluación periódica y, por lo tanto, de procesos sostenibles que se orienten hacia el aseguramiento de la calidad de las agencias. El modelo cuenta con criterios evaluativos orientados hacia el control y hacia la garantía de la calidad mediante la validación interna y externa de los procesos de acreditación de las agencias y organismos nacionales y regionales.

El Modelo de acreditación del CCA está conformado por un enfoque evaluativo que responde al qué y porqué de los procesos de acreditación. Las etapas que completan el modelo de acreditación son:

1. **Control de la calidad:** el modelo se orienta hacia el cumplimiento y verificación de una serie de elementos y condiciones para la calidad.

2. **Garantía de la calidad:** relacionada con la autoevaluación y acreditación conlleva la valoración exhaustiva de una serie de componentes y elementos por evaluadores (as) externos (as) que den fe de la calidad de la agencia u organismo de acreditación.

3. **Promoción de la calidad:** involucra los dos conceptos anteriores, pero los esfuerzos se orientan hacia el desarrollo de acciones tendientes a promover la calidad de la Educación Superior.

El modelo de acreditación sugiere que toda agencia y organismo presenta un proyecto de acreditación que especifica su misión, visión, objetivos, normativas, estructura organizativa y recursos suficientes, los cuales giran en torno a su modelo evaluativo y permiten llevar a cabo este proyecto.

Gráfica No 6 - Modelo de Acreditación CAA



(CAA Manual de Acreditación, 2005)

El proceso de acreditación de las agencias u organismos de acreditación cumplen con tres momentos básicos:

1. **Planificación:** que es la esencia de la institución, establecen su marco de acción, la declaración de sus metas y objetivos, su modelo evaluativo, el marco normativo, organizativo y recursos
2. **Procesos:** Lo conforman el análisis de las estrategias y procesos operativos definidos por el servicio. Se identifican las fortalezas y debilidades.
3. **Resultados:** Es la compilación de los logros referidos a la productividad de la entidad en cuanto a la educación superior.

Los indicadores de evaluación y acreditación de la calidad que deben considerar las agencias que acreditan instituciones en el ámbito nacional o regional son

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| - Proyecto institucional        | - Recursos de información y comunicación |
| - Gestión y gobierno            | - Infraestructura                        |
| - Docencia                      | - Recursos humanos                       |
| - Investigación                 | - Estudiantes                            |
| - Extensión                     | - Servicios estudiantiles                |
| - Recursos físicos y materiales | - Graduados                              |
| - Recursos financieros          |  |

Los componentes de evaluación de carreras o programas (carreras técnicas, licenciaturas, Maestrías, doctorados y postgrados de especialización) nacionales o regionales:

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| - Currículo             | - Servicios estudiantiles |
| - Procesos de enseñanza | - Gestión académica       |
| - aprendizaje           | - Infraestructura         |
| - Investigación         | - Recursos de apoyo       |
| - Extensión             | - Graduados               |
| - Recursos humanos      |                           |
| - Estudiantes           |                           |

### 3. Modalidades de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior:

Aunque existen diversos modelos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, los indicadores y procesos, son determinados por cada una de las instituciones que otorgan los reconocimientos. Sin embargo comparten muchas de las modalidades de evaluación.

**a. La evaluación académica.** La evaluación de un programa académico es el proceso por medio del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, mejorar, revisar, ajustar, reformar o eliminar elementos del programa o de su totalidad. El proceso de evaluación del programa académico presupone:

- Definir los propósitos de la evaluación.
- Delimitar el proceso de la evaluación
- Delimitar sus variables, elementos, indicadores y criterios, para establecer el nivel y calidad del programa en funcionamiento.
- Recolectar, analizar e interpretar información pertinente.
- Valorar la calidad del programa en su totalidad o en algunas de sus variables y elementos.
- Analizar los niveles de logro del programa evaluado.
- Identificar e incorporar los ajustes o cambios pertinentes.
- Establecer procesos permanentes de ajuste, mejora, seguimiento y control.

**b. Tipos de evaluación.** Dan respuesta a preguntas tales como qué evaluar, para qué y cómo llevar a cabo el proceso de evaluación académica. En la mayoría de los casos se nos presentan dos tipos básicos de evaluación:

**1) Evaluación formativa:** Cuando se centra en los procesos de desarrollo del objeto de evaluación para formular ajustes, mejoras o modificaciones en el funcionamiento. Busca el mejoramiento o fomento de un desempeño de calidad, muestra una naturaleza normativo-estratégica.

**2) Evaluación sumativa:** Cuando se genera información que permite decidir si se mantiene, se modifica, se termina o se sustituye un programa. Se enfoca en el desempeño y la calidad existente, tiene una naturaleza apreciativa, retrospectiva y formal.

Pueden aplicarse a la evaluación de procesos de planificación y desarrollo de un programa, a la evaluación de recursos, procedimientos, resultados e impacto de la educación superior. La evaluación de procesos de planificación y desarrollo de un programa, permite detectar necesidades o deficiencias e introducir correctivos apropiados. Se incluye la definición y descripciones de las condiciones reales y detalles de los ajustes necesarios, identifica las necesidades y los recursos disponibles para suplirlas, identifica los factores que no se han trabajado, o bien que no se han aprovechado al máximo. La evaluación de los recursos permite la toma de decisiones para lograr su óptima selección y uso. La evaluación de los procedimientos, identifica problemas de ejecución, causas de las dificultades y genera información para implementar mejoras. La evaluación de resultados incluye la identificación de discrepancias entre objetivos, competencias y logros, genera información sobre la eficiencia, la eficacia y calidad del programa para la toma de decisiones. La evaluación del impacto establece los tipos de influencia y cambios que se han logrado en el entorno como consecuencia directa o indirecta del programa educativo. (Abreu, 2009)

### **c. Modelos de evaluación**

**1) La autoevaluación.** Es un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión están directamente a cargo de personas comprometidas con el programa. Es una reflexión, la cual puede ser individual o colectiva y permite analizar, diagnosticar, revisar y ajustar las variables de un programa. Silva (2003) define la autoevaluación como *“proceso de estudio y análisis de una institución o de una o más de sus carreras, programas o unidades de trabajo; es de carácter esencialmente estratégico y está orientado hacia el mejoramiento. Esta organizado y conducido a la luz de los fines y de un conjunto aceptado de criterios o estándares, de índole profesional”*.

La CONARE-OPES (1998) enfatiza que la autoevaluación necesita generar un proceso de autorregulación en el marco de la Educación Superior, se refiere, esencialmente, a las acciones que aseguren que las carreras o programas incorporan criterios de calidad. Al terminar de realizar una autoevaluación se habrá podido precisar sobre los aspectos del programa que cumplen y exceden con los estándares mínimos establecidos, se podrá determinar el camino a seguir para mejorarlos y por supuesto se podrán determinar y recomendar acciones concretas prioritarias de avance.

La autoevaluación pretende identificar problemas, dificultades, aciertos y logros de un programa y así proponer correctivos por medio de un compromiso con la revisión y el ajuste para garantizar procesos permanentes de mejoramiento de la calidad del programa. Las principales características de la autoevaluación, según Ortiz (1994) son:

- Es un proceso continuo y ordenado, con etapas, procedimientos preestablecidos, organización, información válida, actualizada y pertinente.
- Es confiable, en el sentido de que sus resultados tienen respaldo documental y datos.

- Combina técnicas cuantitativas y cualitativas de acuerdo con el tipo de información requerida, las circunstancias especiales de los elementos que se evalúan, los procedimientos de análisis y la interpretación de la información.
- Es planeada, diseñada y ejecutada por personal interno de la institución.
- Aporta a formular propuestas concretas para mejorar la calidad y definir las estrategias para su logro.

Para Silva y otros (2003) el informe de autoevaluación tiene elementos descriptivos, pero principalmente necesita poseer elementos analíticos, reflexivos y valorativos. Estos elementos deben ser la base de la síntesis evaluativa en la que se destacan los aspectos importantes y esenciales del análisis. Para la mejora de la calidad de la institución universitaria el proceso de autoevaluación hace que la universidad verifique su quehacer entre el programa específico o institucional y la pertinencia y coherencia con la misión y visión de la carrera.

La rigurosidad metodológica debe reflejarse en la recolección, generación, procesamiento y análisis de la información desarrollada en el proceso de autoevaluación para garantizar la validez, confiabilidad de los juicios de valor e identificación de las fortalezas y debilidades en las diversas áreas de desarrollo del programa educativo y de la institución.

Normalmente, la Autoevaluación que se efectúa con fines de acreditación de la educación superior, es realizada por comités de especialistas nombrados por la propia unidad académica, que elaboran su tarea mediante guías o protocolos previamente definidos por equipos de especialistas. Dichos comités coordinan la recopilación de la información, la elaboración de indicadores de desempeño, el análisis de los mismos y la elaboración de un Informe de Autoevaluación (o evaluación interna). Los comités deben recopilar información cuantitativa, cualitativa y de opinión que evidencien claramente sus respuestas a los instrumentos establecidos por el modelo de acreditación seleccionado. La autoevaluación es relevante porque propicia la autorregulación del programa de posgrado, y contribuye a una adecuada planificación. Además, constituye la base del proceso de acreditación.

**2) Evaluación externa.** Es un proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa. La evaluación externa identifica los problemas y dificultades, y debe proponer cursos alternativos de acción para la revisión, ajuste y mejora del programa evaluado. La evaluación externa está diseñada para enriquecer el proceso de reflexión ya que con frecuencia los evaluadores expertos, al no estar directamente involucrados en las actividades en la vida cotidiana de la institución, se encuentran en la posición de identificar elementos y situaciones que podrían no ser identificadas por evaluadores internos.

Durante la evaluación externa se realizan un conjunto de actividades integrales con el objeto de verificar que se cumple con las características, desempeño y estándares de calidad establecidos por la autoevaluación en el reporte respectivo. Se verifica que las actividades de evaluación que se realizan, sean en concordancia con los objetivos del programa, con la misión y la visión, con el plan institucional para poder así certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa de postgrado.

El proceso de evaluación externa con frecuencia desarrolla las siguientes actividades: revisa el Informe de autoevaluación, realiza una visita a la unidad académica o facultad de la institución educativa interesada para verificar la información recibida y prepara el informe final de evaluación externa. En la visita a la institución, el equipo de evaluación podrá emplear diferentes técnicas; entre las más comunes están las entrevistas individuales o grupales, que son conversaciones en las que se hacen una serie de preguntas previamente establecidas, que permitan obtener datos más extensos y profundos. La observación, que posibilita la percepción de objetos, sucesos y procesos; es dirigida y controlada de manera sistemática. El análisis documental, el cual está conformado por técnicas y modelos interdisciplinarios que tratan de extraer, analizar e interpretar la información existente en un documento, de forma objetiva, exhaustiva y sistemática.

El equipo de evaluación externo, deberá considerar las estrategias de análisis de la información que se plasmará en el instrumento, inclusive porque algunos requieren la intervención de diferentes actores o fuentes documentales; para ello, se recomienda, que los instrumentos consideren el análisis triangulado definido como una forma práctica de evaluación, la cual consiste en el análisis interpretativo comparado, con base en las valoraciones hechas por diversos actores o fuentes, cuyo propósito es <<evaluar la consistencia, tanto de los datos como de la coherencia o incoherencia de los procesos y resultados, garantizando la veracidad y precisión de la valoración de un fenómeno>>(Castillo, 2003)

Generalmente, el *Informe Final* (de síntesis) es discutido por un organismo independiente, cuyas decisiones influyen la asignación de recursos, el reconocimiento académico de las unidades evaluadas o la acreditación de los programas evaluados. Es un proceso en el cual se le da reconocimiento a la calidad de una institución. Se requiere de comprobación periódica, por lo que tiene carácter temporal.

**3) Evaluación integral.** Es un proceso de autoevaluación, contraste, comprobación de información sobre un programa y asesoría para mejoramiento cualitativo, por medio de observadores y facilitadores externos. La evaluación integral presupone que los resultados de un proceso de autoevaluación pueden ser fáciles y rápidamente comprobados por evaluadores externos, mediante visita directa. El proceso es integral, en la medida en la que se aborda el objeto de evaluación en relación con su contexto y con su ambiente de influencias.

**4) Acreditación.** La acreditación es un mecanismo para determinar el nivel global de una institución de educación superior, una certificación de la calidad académica de un programa o unidad, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. El proceso de acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final. Por acreditación se entiende al proceso por medio del cual es posible establecer procedimientos para:

- Certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa o una institución académica.
- Asesorar y apoyar académicamente a un programa o a una institución, de tal manera que avance progresivamente en el logro de esos requerimientos mínimos

- Ofrecer información a los usuarios potenciales de esos programas o instituciones para una acertada toma de decisiones.
- Propiciar el mejoramiento cualitativo de programas e instituciones.

La acreditación es, en términos generales, un voto de confianza sobre la suerte y futuro de un programa o de una institución en un contexto determinado. Por esta razón, la autoevaluación, constituye un requisito básico para los procesos de acreditación.

En la actualidad las instituciones de educación superior por lo general pueden optar a dos tipos principales de acreditación, estos tipos de pueden variar de acuerdo a los intereses y la propuesta específica de cada entidad acreditadora. La acreditación de manera general puede ser:

**a) Acreditación Institucional:** examina las características y servicios globales de la institución. La acreditación de una institución significa que se ha evaluado y verificado que ésta tiene objetivos bien definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad, y que satisface criterios mínimos de funcionamiento. La acreditación institucional no implica que todos los programas o unidades académicas sean de la misma calidad, ni que se acredite algún programa en particular. Generalmente es de carácter voluntario.

**b) Acreditación de Programas (especializada):** examina un programa académico en forma puntual, generalmente en determinados campos profesionales o disciplinas, y normalmente está relacionada a áreas de responsabilidad civil como jurídicas, de la salud, obras públicas, etc., o algún tipo de licencia profesional o vocacional.

El dictamen de la acreditación indicará entre otros aspectos, la temporalidad del seguimiento del plan de mejora presentado por la agencia u organismo, siendo responsabilidad de la agencia, la presentación de informes de seguimiento y las notificaciones particulares en caso de que se necesite realizar ampliaciones o explicaciones posteriores. Por lo regular las agencias acreditadores establecen diferentes tipos de consecuencias de acreditación. Estas consecuencias varían de acuerdo al nivel de logro de los estándares establecidos, por lo regular el resultado final de la acreditación se puede dar de tres maneras distintas:

- Acreditación con condición – al recibir una acreditación con condición, la agencia acreditadora entrega a la institución educativa una serie de recomendaciones que deben llevar a la práctica con el fin de llegar a los estándares mínimos requeridos. Al cumplir con las condiciones de mejora requeridas en un tiempo específico, la institución educativa recibe la acreditación completa.
- Acreditación – cuando se cumplieron con todos los estándares requeridos y por lo regular se da por el tiempo máximo posible. Por lo regular las acreditaciones son por un período de 5 años.

- No acreditación – cuando no se cumplen con los estándares mínimos requeridos. Por lo general las agencias acreditadoras dan un plazo mínimo de un año para volver a aplicar.

**5) La auditoría académica** Cuando resulta necesario evaluar la pertinencia y efectividad de los sistemas y procesos de evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior, se hace necesaria la auditoría académica. Ésta no se refiere a la evaluación académica en sí misma, sino al diseño y funcionamiento de los procedimientos de evaluación de la calidad. La Auditoría Académica puede ser:

**a) Auditoría Académica Externa:** para verificar los sistemas o mecanismos de evaluación institucional o de programas existentes.

**b) Auditoría Académica Interna:** conducida por las propias instituciones para verificar los procesos de evaluación utilizados por las unidades académicas (facultades o departamentos).

## C. La educación superior en Guatemala

**1. El sistema de educación guatemalteco.** El sistema de educación guatemalteca tanto pública como privada, está conformada por diferentes niveles. Son diferentes las entidades que tienen a su cargo la supervisión, coordinación y legislación de las diferentes instituciones de enseñanza. La Secretaría de Bienestar Social, se encarga de la autorización de la mayoría de las instituciones de educación preescolar o preprimaria, entre estas se encuentran las guarderías y centros educativos que atienden niños hasta los 5 años de edad. Cuando una institución de educación preprimaria atiende a niños de 6 años de edad, la cual corresponde al último grado de la preprimaria, la institución educativa, debe ser autorizada por el Ministerio de Educación de Guatemala.

Los niveles de educación primaria y secundaria tanto públicas como privadas, abarcando todas sus modalidades, se encuentran a cargo del Ministerio de Educación, incluyendo los programas de alfabetización nacional, educación por madurez, incluyendo a las instituciones por cooperativa y municipales. La educación secundaria está dividida en dos niveles, el ciclo básico o de cultura general y el ciclo diversificado. En la actualidad el ciclo diversificado oferta carreras con diferentes especialidades vocacionales, se cuenta con bachilleratos de dos años especializados en administración de empresas, en dibujo y construcción, mecánica automotriz, ciencias y letras, programación de computadoras, en pedagogía, productividad y desarrollo, entre otros. Además, el ciclo diversificado también cuenta con carreras de tres años o más, dependiendo de la especialidad, como por ejemplo el magisterio de educación preprimaria, perito contador, y el secretariado bilingüe, por mencionar algunas. En Guatemala, los grados y niveles se distribuyen por edad de la siguiente manera:

**TABLA No. 5 - Sistema educativo escolar de Guatemala**

Educación Preescolar	Nivel Preprimaria		Etapa 1	1 año
			Etapa 2	2 años
			Etapa 3	3 años
			Etapa 4	4 años
			Etapa 5	5 años
			Etapa 6	6 años
Educación Primaria	Nivel Primario		Primero Primaria	7 años
			Segundo Primaria	8 años
			Tercero Primaria	9 años
			Cuarto Primaria	10 años
			Quinto Primaria	11 años
			Sexto Primaria	12 años
Educación Secundaria	Nivel Medio	Ciclo Básico o de Cultura General	1 Básico	13 años
			2 Básico	14 años
			3 Básico	15 años
		Ciclo Diversificado	Cuarto Bachillerato ...	16 años
			Quinto Bachillerato ...	17 años
			Sexto ...	18 años

Fuente: Elaboración propia. Reglamento de evaluación de los aprendizajes. (MINEDUC, 2011)

La educación superior en Guatemala está a cargo oficialmente por una única universidad estatal, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y por 13 universidades privadas. En la actualidad han surgido muchas instituciones de educación superior que no han sido legalizadas dentro del sistema de educación nacional. Estas instituciones dicen tener convenios con universidades extranjeras, otorgando títulos y diplomas respaldados por dichas instituciones. En general, los grados y niveles que conforman la educación superior en Guatemala son:

**TABLA No. 6 – Sistema Educativo Universitario de Guatemala**

Pregrado	Técnico	3 a 3 1/2 años
	Profesorado	3 1/2 años
	Licenciatura	5 a 6 años
Postgrados	Maestría	2 años
	Doctorado	3 a 4 años

Fuente: Elaboración propia. (S/f)

Los grados y niveles pueden variar, dependiendo de la oferta educativa de las diferentes universidades, los detalles específicos pueden encontrarse en las propuestas educativas particulares a cada una de ellas. La educación superior en Guatemala, está regida por dos entidades: El Consejo Superior Universitario - CSU y El Consejo de la Enseñanza Privada Superior – CEPS.

**2. Marco Legal de la Educación Superior en Guatemala.** Constitucionalmente, la educación superior en Guatemala es regida por dos instituciones que se encargan de los dos sectores básicos de servicio, el estatal y el privado.

**a. La educación superior estatal.** La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)

es la única universidad estatal del país, es una institución autónoma y tiene su propia personalidad jurídica. Dirige, organiza y desarrolla la educación superior estatal. Se rige por su propia Ley Orgánica, estatutos y reglamentos. La Universidad de San Carlos de Guatemala, es la única facultada para resolver todo lo pertinente al reconocimiento de grados, títulos, diplomas e incorporaciones de profesionales egresados de universidades extranjeras. (CRG, 1982, Artículo 87)

La Misión de la USAC dice: <<En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del estado y la educación estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales.>> (<http://www.usac.edu.gt/misionvision>) Su visión es: <<La Universidad de San Carlos de Guatemala es la institución de educación superior estatal, autónoma, con una cultura democrática, con enfoque multi e intercultural, vinculada y comprometida con el desarrollo científico, social y humanista, con una gestión actualizada, dinámica y efectiva y con recursos óptimamente utilizados para alcanzar sus fines y objetivos, formadora de profesionales con principios éticos y excelencia académica>>. (<http://www.usac.edu.gt/misionvision>)

De acuerdo al Artículo 83 de la Constitución de la República (CRG): <<El gobierno de la Universidad de San Carlos de Guatemala corresponde al Consejo Superior Universitario, integrado por el Rector, quien lo preside, los decanos de las facultades; un representante del colegio profesional egresado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que corresponda a cada facultad; un catedrático titular y un estudiantes por cada facultad>>.

En el Artículo 11 de los Estatutos de la USAC, se le otorga al Consejo Superior Universitario las siguientes atribuciones:

- a) La dirección y administración de la Universidad;
- b) Reformar total o parcialmente los Estatutos de la Universidad; emitir, reformar o derogar Reglamentos Generales que sometan a consideración. El Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala tendrá jerarquía normativa superior a los reglamentos. A ningún reglamento se le denominará “Estatuto” o “Estatutos”. Los Normativos específicos de las facultades, escuelas no facultativas o centros universitarios, serán emitidos por las Juntas Directivas o Consejos Directivos de cada unidad; los normativos específicos de organización de unidades administrativas que dependan de la Rectoría, serán emitidos, reformados o derogados por el Rector; y los instructivos serán emitidos por los decanos o directores, respectivamente. De cada normativo emitido se informará al Consejo Superior Universitario;
- c) La orientación pedagógica de la Universidad;
- d) Aprobar, improbar o modificar los currículos de estudios de las Unidades Académicas;
- e) Resolver en última instancia y a solicitud de parte interesada, los asuntos que ya hubieren conocido el Tribunal Electoral Universitario, la Junta Universitaria de Personal Académico, la Junta

Universitaria de Personal, sobre las resoluciones dictadas por los Órganos de Dirección de las Unidades Académicas, el Rector y demás dependencias universitarias;

- f) Aprobar el presupuesto anual de la Universidad. Votar, decretar y enmendar el Presupuesto de ingresos y gastos de la institución y de sus Unidades Ejecutivas;
- g) Votar erogaciones extraordinarias;
- h) Autorizar los gastos extraordinarios que con fondos propios necesiten efectuar los Órganos de Dirección de las Unidades Académicas y demás dependencias universitarias, conforme lo establecido en el presente Estatuto;
- i) Velar por la observancia de la Ley y de los presentes Estatutos;
- j) Conceder becas de reconocimiento, de estímulo, de apoyo y de otra índole a profesores, investigadores, estudiantes y profesionales egresados de la Universidad, a base de selección, de conformidad con lo que disponga el Estatuto y los Reglamentos respectivos;
- k) Acordar honores y distinciones a las personas que se hayan significado por su labor cultural o de investigación científica;
- l) Convocar al Cuerpo Electoral Universitario para elegir Rector;
- m) Dictar su reglamento interno;
- n) Nombrar con el voto favorable de las dos terceras partes de la totalidad de sus integrantes con derecho a voto, Secretario, Tesorero, Contador, Auditor y Directores Generales de la Universidad, a propuesta en terna del Rector;
- o) Dictar disposiciones generales sobre el orden y disciplina de las unidades académicas y demás dependencias universitarias;
- p) Conocer previamente y autorizar las solicitudes de visitas oficiales del Rector, al exterior. Salvo casos excepcionales de emergencia debidamente justificados, posteriormente el Rector presentará su informe;
- q) Fijar las tasas, arbitrios, cuotas y derechos universitarios;
- r) Aceptar o repudiar herencias, legados o donaciones que se instituyan a favor de la Universidad o de cualesquiera de sus unidades académicas y administrativas, cuando estas correspondan a un monto mayor de Q.500, 000.00;
- s) Disponer la ejecución de los actos para los cuales la Universidad esté facultada por la Ley; y
- t) Todas aquellas atribuciones que no están encomendadas a otras autoridades por la Ley Orgánica de la Universidad, o el presente Estatuto, que no hayan sido aquí previstas.

(Estatutos USAC, Artículo 11 -Modificado por el punto Noveno, del Acta 27-2005 del Consejo Superior Universitario, de fecha 26/10/2005)

**b. La educación superior privada.** Las universidades privadas en Guatemala, son independientes y contribuyen a la formación profesional, a la investigación científica, la difusión de la cultura, al estudio y solución de problemas nacionales. La Constitución de la República en el Artículo 85 determina que las universidades privadas del país “... *tendrán personalidad jurídica y libertad para crear sus facultades e institutos,*

*desarrollar sus actividades académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio.*” La libertad que tienen las universidades privadas de Guatemala, les proporciona la posibilidad de realizar propuestas educativas actuales e innovadoras, de acuerdo a su propia filosofía educativa. Ayuda a que los procesos de revisión e implementación de correctivos, así como procesos de actualización sean realizados de forma interna en cada institución bajo sus propias reglas y lineamientos, sin la intervención burocrática gubernamental. Sin embargo con el fin de garantizar la calidad y nivel académico correspondiente a la educación superior, la misma Constitución de la República, ha establecido en el Artículo 88, el mecanismo de supervisión y legalización de universidades privadas. Este mecanismo es el Consejo de la Enseñanza Privada Superior - CEPS. Su función principal es la de velar porque se mantenga el nivel académico, autorizar la creación de nuevas universidades, sin poner en entredicho la independencia de las mismas.

El Consejo de la Enseñanza Privada Superior, está conformada por dos delegados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, dos delegados de las universidades privadas del país, y un delegado electo por los presidentes de los colegios profesionales que no ejerza cargo alguno en ninguna universidad.

El Congreso de la República de Guatemala por medio del Decreto 82-87 promulga la Ley de Universidades Privadas. El consejo de la Enseñanza Superior Privada en respuesta al Decreto 82-87 emitió el Reglamento de la Ley de Universidades Privadas. Ambos documentos contienen los lineamientos de la estructura organizacional del Consejo de Enseñanza Superior Privada, los lineamientos y procedimientos para la autorización de universidades privadas, así como las posibles sanciones y los procedimientos que enfrentan las diferentes instituciones al incumplir con las leyes y disposiciones establecidas.

*La universidades privadas en Guatemala <<podrán, de conformidad con resolución emitida por su autoridad máxima, aprobar y reformar los estatutos y reglamentos que requieran para el desenvolvimiento de sus actividades, planes y programas de estudio, copia certificada de los mismos deberán enviar al Consejo de la Enseñanza Privada Superior en un plazo máximo de treinta días a partir de la fecha de emisión. Si el Consejo de la Enseñanza Privada Superior estableciere anomalías o ilegalidades en estas reformas, deberá comunicarlo a la universidad respectiva para su corrección>> (Ley de Universidades Privadas, Artículo 20, 1987)*

El reconocimiento de títulos, diplomas, y cursos de cualquier universidad privada tendrán validez, ya que las universidades privadas están legalmente facultadas para expedir títulos y grados académicos que permitan el ejercicio profesional, así como crear grados intermedios en todas las carreras universitarias, siempre y cuando estén de acuerdo a los estatutos y reglamentos autorizados de cada una de ellas. En la actualidad son 13 las universidades privadas autorizadas por el Consejo de la Enseñanza Privada superior, la mayoría de ellas cuentan con varios campus en toda la República. Estas son:

TABLA No. 7 Universidades privadas autorizadas en Guatemala

 Universidad del Valle	 Universidad Rafael Landívar	 Universidad Francisco Marroquín	 Universidad Mariano Gálvez
 Universidad Galileo	 Universidad Mesoamericana	 Universidad del Istmo	 Universidad Panamericana
 Universidad Internaciones	 Universidad San Pablo	 Universidad Rural	 Universidad de Occidente
 Universidad Da Vinci	<b>UNIVERSIDADES AUTORIZADAS POR EL CONSEJO DE ENSEÑANZA PRIVADA SUPERIOR DE GUATEMALA</b>		
			

Fuente: [www.ceps.edu.gt](http://www.ceps.edu.gt) (CEPS, 2013)

**c. Colegiación profesional.** En Guatemala, la colegiación de los profesionales universitarios es obligatoria. El fin de la colegiación es la superación moral científica, técnica y material de las profesiones universitarias y el control de su ejercicio (CRG, 1982) Los Colegios Profesionales, son instituciones independientes, con su propia personalidad jurídica. Funcionan de conformidad con la Ley de Colegiación Profesional (Congreso de la República, Decreto 72-2001) y los estatutos particulares de cada una de ellas.

Todas las universidades deben presentar dos veces al año la nómina de los profesionales graduados a cada uno de los Colegios correspondientes. Los títulos universitarios, tanto locales como extranjeros habilitan académicamente a la persona para el ejercicio de una profesión, sin embargo, es el Colegio Profesional la entidad que les faculta para el ejercicio de la misma.

En Guatemala deben colegiarse todos egresados de las todas universidades autorizadas del país, los profesionales con títulos extranjeros que han sido incorporados por la Universidad de San Carlos de Guatemala, los graduados extranjeros con títulos reconocidos en Guatemala por medio de tratados y convenios internacionales que deseen ejercer su profesión en el país y los profesionales graduados en el extranjero que formen parte de programas de postgrado, entrenamientos a desarrollarse en el territorio nacional por universidades del país. Además, hay

regulaciones para profesionales contemplados en la ley para facultarlos y obtener los permisos de acuerdo a la legislación correspondiente y a los estatutos de cada Colegio.

Cada Colegio establece los requisitos de colegiación profesional, atendiendo a la naturaleza y características de la profesión. El Artículo de la Ley de Colegiación presenta los fines de los Colegios profesionales, estos son:

- 1) Promover, vigilar y defender el ejercicio decoroso de las profesiones universitarias en todos los aspectos, propiciando y conservando la disciplina y la solidaridad entre sus miembros;
- 2) Promover el mejoramiento cultural y científico de los profesionales universitarios;
- 3) Promover y vigilar el ejercicio ético y eficiente de las profesiones universitarias;
- 4) Defender y proteger el ejercicio profesional universitario, combatir el empirismo y la usurpación de calidad;
- 5) Promover el bienestar de sus agremiados mediante el establecimiento de fondos de prestaciones, contratación de seguros y otros medios que se consideren convenientes.
- 6) Auxiliar a la administración pública en el cumplimiento de las disposiciones legales que se relacionen con las respectivas profesiones universitarias, resolver consultas y rendir los informes que soliciten entidades o funcionarios oficiales, en materia de su competencia, siempre que se trate de asuntos de interés público.
- 7) Resolver consultas y rendir informes que les sean solicitados por personas o entidades privadas, en materia de su competencia, siempre que se trate de asuntos de interés público. Para estos casos, la Junta Directiva, si lo considera pertinente, podrá autorizar el cobro de honorarios a favor del o de los profesionales dictaminantes;
- 8) Contribuir al fortalecimiento de la autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala y al cumplimiento de los fines y objetivos de todas las universidades del país;
- 9) Participar en el estudio y solución de los problemas nacionales y propiciar el mejoramiento integral de los guatemaltecos.
- 10) Elegir a los representantes del colegio respectivo ante el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Juntas Directivas de las facultades de la misma, a los miembros que integran el Cuerpo Electoral Universitario, así como quienes deban representarlo en otros cargos y funciones, de conformidad con las leyes y reglamentos respectivos; y,
- 11) Promover la organización y mejoramiento de otras asociaciones y agrupaciones afines a las respectivas profesiones universitarias, propiciando su adscripción al colegio correspondiente de conformidad con lo que para el efecto establezcan sus estatutos.

**3. El postgrado en Guatemala.** En octubre del año 2000, el Consejo Superior Universitario (CSU) autorizó el Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por medio del Acta No. 34-2000. Se fundamenta en las disposiciones de los Artículos 59 y 73 de los estatutos de la universidad. Su estructura, propósitos y funciones se detallan en el Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado, el cual también ha sido autorizado por el CSU. Los estudios de postgrado son planificados y estructurados por las Unidades Académicas de la universidad con el propósito de ofrecer a los graduados la oportunidad de actualizarse, diversificar

sus campos de actividad profesional, realizar especializaciones específicas en las áreas de ciencias, técnicas y humanidades, así como a la formación de docentes e investigadores de nivel superior.

En la USAC, los estudios de postgrado conducen a la obtención de los grados académicos de Maestría y Doctorado; a los que impliquen una especialidad sin conducir a la obtención de un grado académico, pero que conducen a la obtención de un título; y a los cursos de especialización y actualización de conocimientos o estudios especiales, sin que logren la obtención de un grado académico y si se les otorga el diploma correspondiente.

El grado académico que corresponde a las Maestrías es el de Maestro en Ciencias o Maestro en Artes, según sea el caso y se encuentra normado en el artículo 63 de los estatutos de la universidad. Los estudios de Maestría pueden dividirse en dos categorías:

- 1) **Maestrías en Ciencias.** Que son los estudios sistemáticos de una especialidad a nivel científico y técnico en el campo de la investigación científica.
- 2) **Maestrías en Artes.** Son los estudios especializados que proporciona a los estudiantes conocimientos científicos y técnicos, orientados a desarrollar su capacidad de aplicación de conocimientos adquiridos en su campo de trabajo.

En el Doctorado se desarrollan aspectos teórico-metodológicos, de investigación y técnico-científicos de la ciencia y las humanidades, se caracteriza por la aplicación tecnológica y la aplicación científica. El grado académico es el de Doctor, y es el nivel más alto otorgado por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Para obtener el título del Doctorado, se debe aprobar el plan de estudios legalmente establecido, realizar el trabajo de tesis en el campo de estudios siendo esta investigación original e inédita y haber publicado por lo menos dos artículos científicos en revistas con Consejo Editorial en su área de investigación.

Los estudios de especialización se realizan con el propósito de ofrecer al profesional una formación más profunda sobre un área específica de su carrera. Los Cursos de Actualización se realizan con el propósito de fortalecer y renovar los conocimientos del profesional. Ambos programas, son autorizados por la Dirección de la Unidad Académica a propuesta del Director de la Escuela o Programa de Estudios de Postgrado.

En Guatemala, las universidades autorizadas del sector privado, tienen la posibilidad de diseñar sus propias propuestas educativas, esto implica que cada una de ellas tiene variantes dentro de su estructura de niveles y grados. Estas diferencias, se han realizado respetando los niveles de los grados, sin embargo se han creado diplomados y carreras técnicas particulares de cada institución. En general las universidades tienen el poder de decisión, siempre que los cambios y las modificaciones sean incluidos dentro de sus normativas.

La oferta universitaria del postgrado en Guatemala, está constituida de la siguiente manera:

**Tabla No. 8**  
**Oferta universitaria de postgrados en el ámbito educativo guatemalteco**

<b>Universidad</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>
Universidad San Carlos de Guatemala – USAC  (www.usac.edu.gt; 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Docencia Universitaria</li> <li>• Maestría en Investigación Educativa</li> <li>• Maestría en Evaluación</li> <li>• Maestría en Currículo</li> <li>• Maestría en Educación para el Desarrollo</li> <li>• Maestría en Educación con Orientación en Medio Ambiente</li> <li>• Maestría en Letras</li> <li>• Maestría en Educación con Énfasis en Modelos Alternativos</li> <li>• Maestría Regional de formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria</li> <li>• Formación docente</li> <li>• Educación bilingüe e interculturalidad</li> <li>• Educación y ambientalización curricular</li> <li>• Maestría en Descentralización, Gestión y Poder Local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doctorado en Filosofía</li> <li>• Doctorado en Educación</li> </ul>
Universidad del Valle de Guatemala – UVG (www.uvg.edu.gt; 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo</li> <li>• Maestría en Educación con Especialidad en Currículo</li> <li>• Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa</li> </ul>	
Universidad Rafael Landívar – URL ( <a href="http://www.url.edu.gt">http://www.url.edu.gt</a> ; 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Filosofía</li> <li>• Maestría en Literatura Hispanoamericana</li> <li>• Maestría en Gestión del Desarrollo de la Niñez y Adolescencia</li> </ul>	
Universidad Mariano Gálvez – UMG  (www.umg.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestrías en Docencia Superior</li> <li>• Maestría en Elaboración y Evaluación de Proyectos Educativos</li> <li>• Maestría en Políticas y Estrategias Educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doctorado en Educación</li> </ul>
Universidad Galileo  www.galileo.edu, 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Psicopedagogía</li> <li>• Maestría en Planeación y Gerencia Educativa</li> <li>• Maestría en Dirección y Producción de e-learning</li> <li>• Maestría en Innovación Educativa</li> </ul>	
Universidad Mesoamericana – UMES (www.mesoamericana.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Docencia Superior (Campus Quetzaltenango)</li> </ul>	
Universidad del Istmo – UNIS  (www.unis.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Educación Universitaria</li> <li>• Maestría en Educación de Valores</li> <li>• Maestría en Bioética</li> </ul>	
Universidad Panamericana – UPANA (www.upana.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Andragogía y Docencia Superior</li> <li>• Maestría en Gerencia Educativa modalidad a distancia</li> </ul>	

Continuación. Tabla No. 8

Universidad	Maestría	Doctorado
Universidad Internaciones – UNI (www.uni.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Educación con especialidades en:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección Escolar</li> <li>- Enseñanza de la Lectura y la Producción Escrita</li> <li>- Nuevas Tecnologías de la Información en Educación</li> </ul> </li> </ul>	
Universidad San Pablo – USPG (www.uspg.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Educación y Modelos Pedagógicos</li> </ul>	
Universidad Da Vinci (www.udv.edu.gt, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Gestión y Dirección de Entidades Educativas</li> </ul>	

Elaboración propia, 2013

#### 4. Alianzas y acreditación en la educación superior guatemalteca.

La educación superior en Guatemala, enfrenta cambios importantes como la calidad educativa, el reconocimiento a nivel nacional e internacional, propuestas educativas innovadoras, uso de la tecnología y la investigación a nivel superior, especialmente con el surgimiento de nuevas universidades privadas que vienen con sus propuestas al país y con el surgimiento de la opción de la educación en línea, otorgando títulos y diplomas de universidades extranjeras a estudiantes locales.

La valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos, está sufriendo transformaciones importantes, que deben considerarse al momento de determinar el camino para responder a la pregunta ¿Hacia dónde vamos? El mundo está cambiando y por eso las universidades también deben cambiar, no pueden quedarse estáticas en una sociedad dinámica. Se debe formar profesionales productivos que den alternativas viables. Es por ello que las universidades guatemaltecas han desarrollado planes estratégicos de mejora, han rediseñado sus propuestas de estudios, por lo que han surgido nuevas alternativas profesionales que corresponden al mundo dinámico en el que vivimos. Las acreditaciones y los convenios internacionales trascienden fronteras, por medio del reconocimiento de la calidad educativa, surgen oportunidades de movilización académica y laboral entre naciones.

Todas las universidades de Guatemala cuentan con un sistema institucional de evaluación de su quehacer, cada una de ellas tiene mecanismos de aseguramiento de la calidad institucional y académico, sin embargo sin un juicio externo con respecto a los fines, eficacia, capacidad, pertinencia, calidad de servicios y actividades no pueden medir el impacto nacional e internacional a cabalidad. Este interés de demostrar la calidad de la educación superior ha llevado a las universidades locales a la búsqueda de convenios de intercambio académico y cultural con otros países, otras universidades y con entidades laborales y productivas a nivel local y extranjero. Estas colaboraciones han marcado varias tendencias clave:

1. El intercambio de docentes.
2. Participación de conferencistas de renombre internacional en Seminarios y Conferencias.

3. Participación conjunta en programas de investigación y capacitación.
4. Programas de intercambio estudiantil.
5. Pasantías en el extranjero
6. Acreditación de programas específicos
7. Acreditación de universidades por agencias acreditadoras internacionales.

Universidades como: Francisco Marroquín y del Valle, cuentan con organizaciones en el extranjero, Friends of UFM y US Foundation of the University of the Valley of Guatemala, que por medio de una fundación creada para el efecto pueden realizar donaciones libres de impuestos y contribuir de esta manera a la educación en Guatemala. Estas fundaciones sin fines de lucro, administran las donaciones juntamente con las juntas directivas de las instituciones. Las donaciones pueden tener diferentes destinos de mejora, por ejemplo proyectos de construcción, mantenimiento de infraestructura, proyectos educativos específicos, fondos de becas docentes y estudiantiles, entre otros. Las donaciones recibidas, obligan a las universidades a implementar políticas institucionales de administración y rendición de cuentas ya que tanto las personas individuales como las organizaciones que participan, a su vez requieren garantías del destino de su inversión.

Universidades como la del Istmo, Galileo y Francisco Marroquín han realizado alianzas con diferentes instituciones, se pueden mencionar: Microsoft, Universia, Disagro, Colegio Alemán de Guatemala, Industrias Licoreras de Guatemala, School of Management en Boston University, entre otras. Algunas de estas alianzas son de carácter laboral y productivo, con el fin de lograr colocar a sus estudiantes en el sector empresarial como parte de su práctica profesional, con miras a permanecer como profesionales al momento de graduarse. Otras alianzas se llevan a cabo con el fines académicos, en los cuales universidades extranjeras extienden títulos, diplomas a estudiantes por cursos realizados en Guatemala, tal es el caso de los MBA, algunas de las alianzas académicas incluyen oportunidades de realizar pasantías en el extranjero como parte del programa educativo, en estos casos los estudiantes pasan un tiempo que puede oscilar de tres semanas a tres meses en el extranjero.

Universidades como San Carlos de Guatemala, Rafael Landívar. Istmo y del Valle de Guatemala, han iniciado procesos de acreditación internacional por medio de diferentes agencias acreditadoras. La USAC tiene 12 carreras acreditadas internacionalmente, la UVG cuenta con 7 y la UNIS tiene 2. Estos procesos se han realizado para acreditar programas específicos, la tendencia actual es la de lograr la acreditación de carreras científicas, entre ellas: ingenierías, economía, administración, diseño y arquitectura, entre otras. Las agencias acreditadoras más conocidas, presentes en las universidades de Guatemala son:

- CCA - El Consejo Centroamericano de Acreditación - USAC
- SINAES – Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, Costa Rica – USAC
- ACAAI -La Agencia de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería.– USAC, UVG, UNIS
- CACECA - Consejo de acreditación en la enseñanza de la contaduría y administración, A.C. – URL
- La Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) - URL

- ANPA DEH – Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable AC (México) - URL
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) – URL
- CONAED – Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho – URL
- CONAET – Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística AC – URL
- CONACE - Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, México – URL
- CONAC – Consejo de la Acreditación de la Comunicación AC – URL
- CEIP - consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología A.C. – URL
- COMAPRO – Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño AC – URL

Con los esfuerzos institucionales de las universidades en Guatemala por mejorar la calidad en la educación superior, surge la pregunta ¿por qué no acreditar las Facultades y carreras ofertadas en la rama de educación? Es interesante notar el interés de las universidades en garantizar la calidad de carreras científicas, sin embargo, en Guatemala ninguna de las universidades cuenta con programas acreditados de educación.

## **D. Modelo de evaluación curricular seleccionado**

El modelo de evaluación curricular seleccionado es el Modelo de Utilización Focalizada, que es un modelo para la Toma de Decisiones. El propósito más importante de la evaluación es perfeccionar la educación comparándola con las necesidades de las personas a las que está dirigida. Diseñar, obtener y proporcionar información útil para tomar una decisión entre varias alternativas. Este modelo primero identifica a las personas que tomarán decisiones sobre el programa y a las que van a usar la información generada. Se seleccionan métodos de evaluación dependiendo de la información que se quiere generar. Hay un diálogo entre los evaluadores y tomadores de decisiones. Estos, a su vez, participan en el proceso para poder ayudar a interpretar los datos generados, lo que ayudará a tomar las decisiones adecuadas. (Vizcaya, 2004) Se aplicó el instrumento planteado en la **Guía de Autoevaluación** elaborada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado – AUIP.

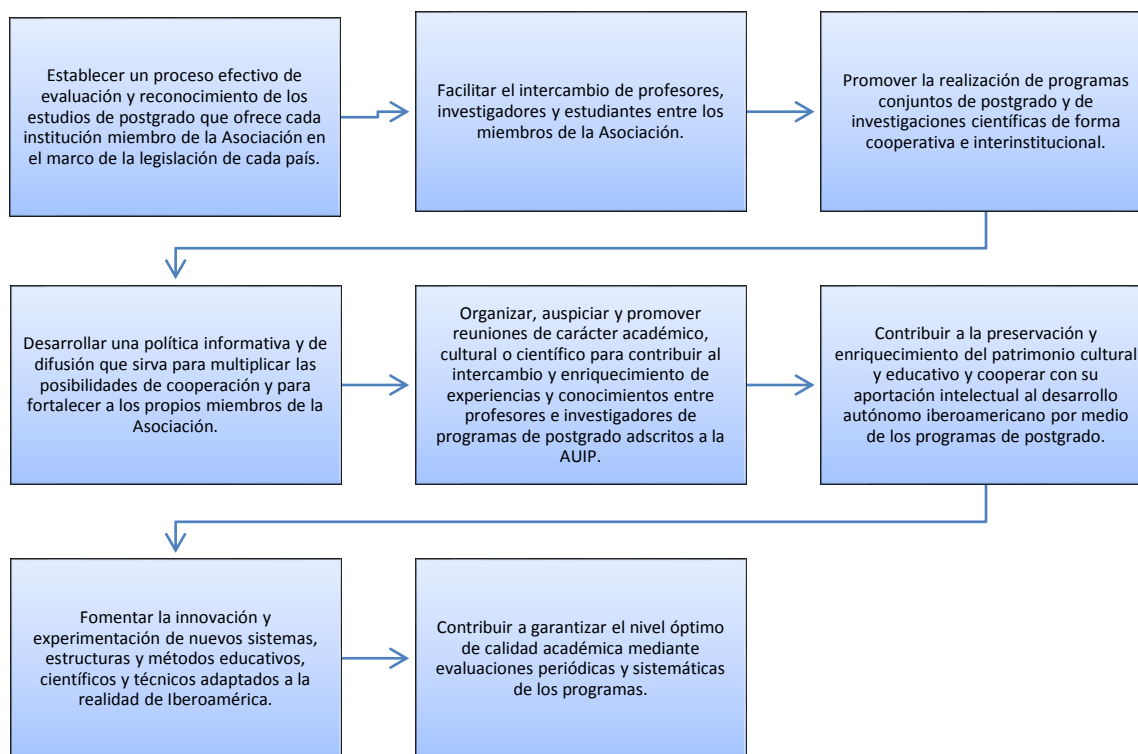
**1. La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP.** La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado – AUIP es un organismo internacional no gubernamental reconocido por la UNESCO, dedicado al fomento de los estudios de postgrado y doctorado en Iberoamérica. Actualmente está integrada por más de 150 instituciones de España, Portugal, América Latina y el Caribe. Presta servicios de información y divulgación sobre los Postgrados que se ofrecen, colabora en procesos de evaluación interna y externa, acreditación y armonización curricular de esa oferta académica, facilita la movilidad e intercambio de profesores y estudiantes, incentiva el trabajo académico e investigador por medio de redes de centros de excelencia en diversos campos del conocimiento, auspicia eventos académicos y científicos que están claramente relacionados con la formación avanzada y organiza cursos itinerantes internacionales en temas de interés para profesores y directores de programas de postgrado y doctorado.

La AUIP es financiada con los aportes de sus instituciones asociadas, recursos extraordinarios que se consiguen gracias al poder de gestión internacional que tiene la misma red y subvenciones de las Juntas de Andalucía y de Castilla y León, en España. De acuerdo a los estatutos de la asociación, instaurados en Sevilla, España, con fecha del 3 de mayo de 2007, se establece que La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) es un organismo internacional no gubernamental dedicado a la cooperación académica interuniversitaria, en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, constituida al amparo de la ley 191/1964, de 24 de diciembre, normas complementarias del decreto 1440/1965, de 20 de mayo y adaptada a la ley orgánica 1/2002, de 22 de marzo, y normas complementarias, con personalidad jurídica y plena capacidad de obrar, careciendo de ánimo de lucro. (Estatutos AUIP, 2007. Artículo No.1)

La asociación establece su domicilio social en el Colegio Arzobispo Fonseca, C/Fonseca, nº 4, 37002, Salamanca, España. Por tanto, el ámbito territorial en el que va a realizar sus actividades es el estado español. Sin embargo, es misión fundamental de la asociación que su actuación se extienda a otras instituciones del ámbito iberoamericano.

La AUIP se propone como objetivo general contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Para lograr su objetivo, la AUIP se ha propuesto:

**Gráfica No. 7 – Objetivos AUIP**

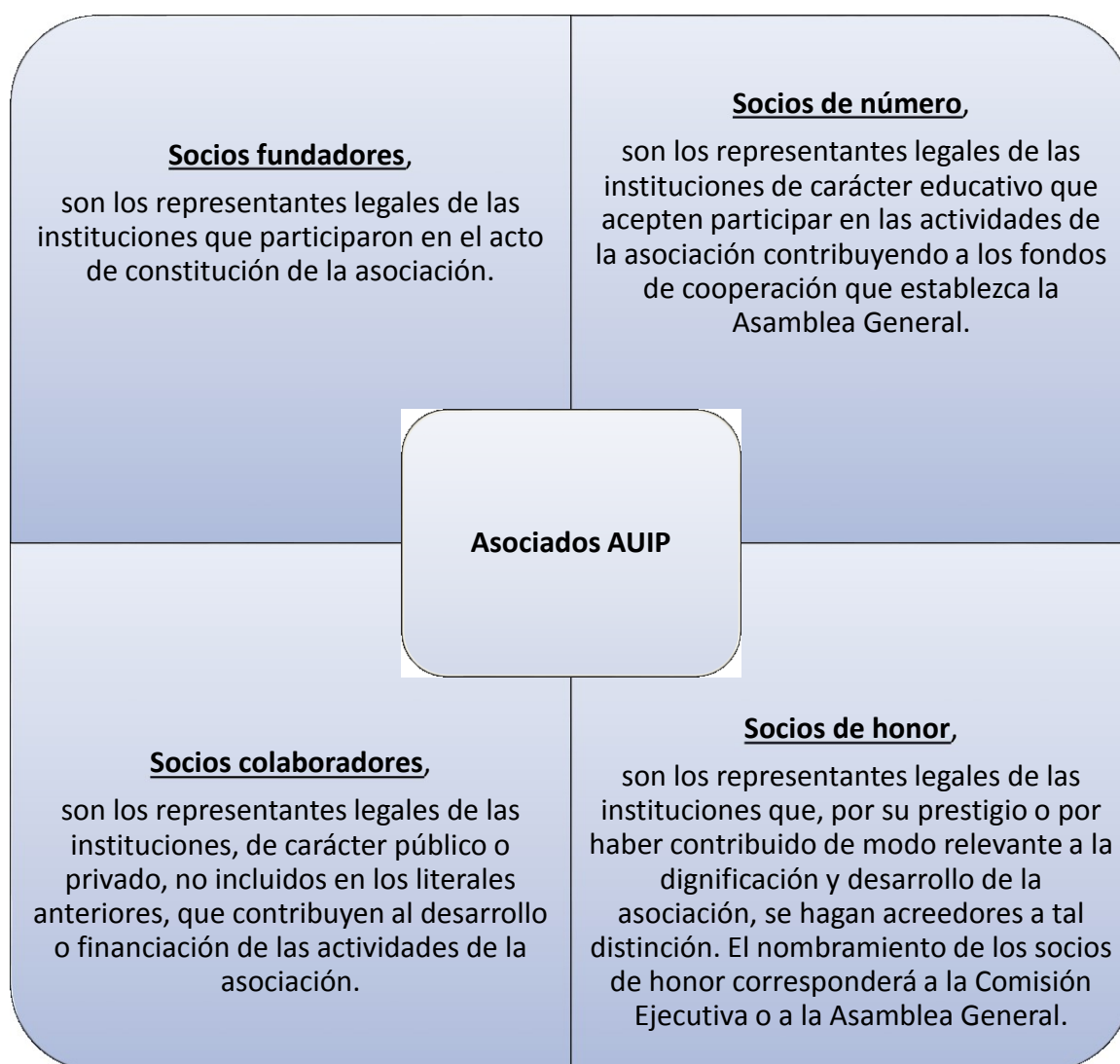


Fuente: Elaboración propia. Estatutos AUIP, 2007. Artículo 4.

Los estatutos de la AUIP establecen en el artículo 23 que: <<Podrán ser miembros de la asociación las personas que ostenten la representación legal de las universidades e instituciones de educación superior, institutos y centros de investigación y todas aquellas instituciones que, por su naturaleza, misión y objetivos, brinden apoyo al postgrado y al doctorado y soliciten integrarse según el procedimiento que se establezca y expresen su voluntad de adherirse a estos estatutos>>.

Dentro de la asociación existirán las siguientes clases de socios, cada uno con sus derechos y obligaciones claramente definidos. Estos son:

**Gráfica No. 8 – Asociados AUIP**



Los derechos y obligaciones de los asociados, se detallan a continuación:

**TABLA No. 9 - Derechos y obligaciones asociados AUIP**

ASOCIADOS	DERECHOS	OBLIGACIONES
<b>Fundadores, Socios Número y Socios de Honor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Tomar parte en cuantas actividades organice la asociación en cumplimiento de sus fines.</li> <li>b. Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la asociación pueda obtener.</li> <li>c. Participar en las asambleas con voz y voto.</li> <li>d. Ser electores y elegibles para los cargos directivos.</li> <li>e. Recibir información sobre la gestión y los acuerdos adoptados por los órganos de gobierno de la asociación, así como publicaciones y documentos editados por ésta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cumplir los estatutos y los acuerdos de la Asamblea General y la Comisión Ejecutiva. Abonar los aportes ordinarios y extraordinarios fijados por la Asamblea General para los socios de número, dentro de los plazos que se establezcan.</li> <li>b. Asistir a las asambleas y demás actos que se organicen.</li> <li>c. Desempeñar, en su caso, las obligaciones inherentes al cargo que ocupen.</li> <li>d. Reconocer en el marco de la legislación vigente, los títulos, diplomas o contenidos de los programas de postgrado y doctorado que se hayan sometido a procesos de evaluación externa y acreditación internacional por parte de la AUIP.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>f. Hacer sugerencias a los miembros de la Comisión Ejecutiva en orden al mejor cumplimiento de los fines de la asociación.</li> <li>g. Utilizar el sistema AUIP para el desarrollo de programas de cooperación académica con los demás miembros de la asociación.</li> <li>h. Figurar en las bases de datos de la AUIP, tanto en la información institucional como en lo relativo a los programas de postgrado y doctorado seleccionados de acuerdo con las normas que se establezcan.</li> <li>i. Recibir el reconocimiento institucional de la asociación por su participación, colaboración y contribución al desarrollo de las actividades de la AUIP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>e. Destacar en sus catálogos, folletos y publicaciones todos aquellos cursos o programas reconocidos por la AUIP así como todas aquellas actividades programadas y puestas en marcha en colaboración con la asociación o con alguno de sus miembros.</li> <li>f. Informar periódicamente a la dirección general sobre los acuerdos concertados a nivel bilateral o multilateral en el marco de la AUIP.</li> </ul>

Continuación. Tabla No. 9

ASOCIADOS	DERECHOS	OBLIGACIONES
<b>Socios de Honor</b>	Los socios colaboradores podrán participar en las deliberaciones de la Asamblea General con voz pero sin voto, beneficiándose de los derechos recogidos en los apartados e), f), g), h) e i) del artículo 26.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Contribuir con las aportaciones pactadas con la AUIP.</li> <li>b. Destacar, en sus publicaciones, todas aquellas actividades programadas y puestas en marcha en colaboración con la asociación o con alguno de sus socios, en el marco de la AUIP.</li> <li>c. Acatar las disposiciones de estos estatutos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia. Estatutos AUIP- Artículos 26-29 – 2007

Las actividades más importantes de la AUIP están estructuradas en los siguientes programas:

**a. Programa 1: Calidad de la formación avanzada.** Su propósito es contribuir a elevar la calidad académica de la oferta de Postgrado en todas las instituciones asociadas al sistema, fomentando las autoevaluaciones y facilitando la realización de evaluaciones externas periódicas. Busca el reconocimiento internacional de la oferta iberoamericana de Postgrados por medio de los Premios AUIP a la Calidad.

**b. Programa 2: Fomento de los estudios de postgrado y doctorado.** Se enfoca en el desarrollo de los programas de posgrado incidiendo en la mejora y capacitación del profesorado, facilitando la movilidad internacional mediante programas de becas y proporcionando asistencia técnica a los directores y gestores de los programas por medio de la organización de Seminarios y Reuniones Técnicas. Atiende especialmente la puesta en marcha de Programas de Doctorados Cooperativos Iberoamericanos, así como el apoyo a la creación de Redes internacionales de Investigación

**c. Programa 3: Información y documentación.** Se esfuerza por la actualización de la base de información del sistema, crear nuevas bases de datos especializadas, impulsar la comunicación informática y apoyar el desarrollo académico de los Postgrados por medio de publicaciones generadas por iniciativa de la Red o concertadas con sus Instituciones Asociadas.

**d. Programa 4: Gestión y desarrollo institucional.** Contribuye al desarrollo y a la proyección institucional del Sistema AUIP mediante iniciativas que permitan: facilitar la gestión ejecutiva, consolidar el sistema, promover la imagen de la AUIP y difundir sus acciones programáticas.

**2. Instrumento de evaluación de programas de postgrado – Guía de autoevaluación.** En 1989, la asociación se reúne en Bogotá, Colombia, en dónde se llega a un acuerdo general sobre la necesidad de poner en marcha procesos de evaluación y acreditación del postgrado. Da inicio el programa de calidad de la formación superior avanzada, con el propósito de mantener y mejorar la oferta académica de Postgrados, por lo que con un gran esfuerzo y colaboración de sus asociados publicó la primera edición de la Guía de Autoevaluación. La guía es un instrumento de carácter conceptual y metodológico que permite abordar sistemáticamente procesos institucionales de evaluación y acreditación. Incorpora observaciones y recomendaciones de académicos y especialistas de varios países iberoamericanos. Desde entonces se han realizado varias reuniones en las cuales se han revisado los instrumentos propuestos y las variables para medir la calidad de los Postgrados, incluidos en la Guía.

En el 2009, la AUIP publica la 5ta Edición de la Evaluación de Programas de Postgrado - Guía de Autoevaluación, escrita y propuesta por D. Luis Felipe Abreu, distinguido profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México. En esta nueva edición los indicadores de evaluación sufrieron unos cambios. Se hizo necesario la revisión y el ajuste de los indicadores de calidad utilizados con anterioridad conocidos como indicadores de primera generación (procesos de selección de alumnos y profesores, plan de estudios, infraestructura, procesos de formación y seguimiento de alumnos, gestión y resultados en términos de productividad científica, relevancia, número de graduados e impacto), sino también definir y validar otros indicadores de segunda generación (Abreu, 2008)

La nueva versión de la Guía de Autoevaluación se presenta en dos partes. La primera, la Guía de Autoevaluación propiamente dicha, que es un enfoque cuantitativo que busca verificar si el programa de postgrado reúne los atributos indispensables para que se pueda como un postgrado de calidad, y la segunda, la Guía de Reflexión cuyo enfoque es recopilar información cualitativa. Las variables a estudiar en la Guía de Autoevaluación son:

**TABLA No. 10 – Descripción de variables de estudio**

<b>No.</b>	<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>
1.	Los estudiantes	Constituyen el insumo fundamental de un programa de postgrado a partir del cual se desarrolla el proceso de formación. En consecuencia, la calidad de los procesos de selección y admisión permitirán contar con estudiantes que posean los niveles de formación y experiencia requeridos por el programa. La institución de procedencia, los resultados académicos en el pregrado, su experiencia y dedicación al postgrado, serán elementos determinantes de la calidad de su formación.
2.	Los profesores	La cualificación académica y la producción intelectual del profesorado explican buena parte del éxito o fracaso de un programa de formación avanzada (Levinson-Rose, 1981; Seldin, 1984; Wilson, 1986; Eble, 1988). Incidirán, también, en la calidad del programa en el proceso de

Continuación. Tabla No.10

<i>No.</i>	<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>
2.	Profesores	selección, la experiencia profesional, docente e investigativa, el nivel en el escalafón o en la categoría docente de la institución, la dedicación en tiempo al programa y las responsabilidades académicas con el postgrado.
3.	Plan de formación	Incluye fundamentación filosófica y teórica, sus propósitos y objetivos, los contenidos y su organización, las estrategias metodológicas previstas y las que realmente se aplican, la evaluación y los recursos que la puesta en marcha de la oferta curricular requiere.
4.	Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad	El postgrado moderno es una pieza central para el desarrollo y aplicación del conocimiento avanzado. Resulta indispensable que los postgrados, de conformidad con sus objetivos, estén articulados con las actividades de investigación, desarrollo e innovación. Los postgrados orientados a formar investigadores suelen contar con grupos de investigación que apoyan el programa, líneas y énfasis de investigación debidamente definidos, al igual que relaciones nacionales e internacionales con grupos y centros de investigación. Las relaciones entre la investigación y el currículo suelen ser también claras. En cuanto a los postgrados orientados al desarrollo tecnológico normalmente presentan grupos multi o interdisciplinarios, articulados con el currículo orientados a resolver problemas prácticos, capaces de desarrollar nuevos conceptos y probarlos de manera empírica dando origen a publicaciones, patentes o innovaciones de calidad internacional, y articulados con el sector industrial, empresarial, productivo o de servicios.
4.	Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad	Por su parte, los postgrados orientados al desarrollo profesional suelen realizarse en campos profesionales de alta calidad con trabajo multidisciplinario, en equipos integrados, con una preparación y una práctica reflexiva, sustentada en la evidencia científica disponible y orientada a la mejora continua del quehacer profesional. Estos tres elementos, en ocasiones, coexisten y, generalmente, están presentes en grado variable en cada postgrado. A menudo, se constituyen en criterios para evaluar los programas. Los evaluadores, por su parte, juzgan la correspondencia entre los objetivos del programa y el sustento investigativo, de desarrollo e innovación o de desempeño profesional, de tal forma que puedan producir egresados altamente capacitados y competitivos internacionalmente.

Continuación. Tabla No. 10

<b>No.</b>	<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>
5.	Gestión	Se refiere a los procesos de dirección y administración del programa, incluye, como objeto de evaluación, la estructura organizativa del postgrado, los procesos de gestión académica y financiera, y los recursos requeridos para su desarrollo. Entre estos últimos, los de información y documentación, los laboratorios y el acceso a tecnologías de información y comunicación son indicadores normalmente relacionados con la excelencia académica como parte esencial del “clima” organizacional de una institución educativa (Dressel, 1976)
6.	Entorno y pertinencia	La forma en la que el programa de postgrado se vincula con su entorno incide en la calidad académica. Se incluyen elementos tales como la misión y objetivos de la institución, el ámbito de influencia del programa, y las relaciones afectivas que el programa mantiene con otras instancias académicas, sociales, científicas, productivas y de servicios, a nivel regional, nacional e internacional. Resulta también muy importante la manera en la que el postgrado responde a las demandas sociales del entorno en el que está situado.
7.	Egresados e impacto	Incluye el perfil previsto y logrado por el egresado su permanencia y desempeño en el programa, al igual que su aporte efectivo al desarrollo cultural, socioeconómico, científico y tecnológico.
8.	Evaluación	La evaluación, considerada fundamental respecto al programa y a la institución, se asume como el proceso que da cuenta del estado de desarrollo del objeto de evaluación, de sus aciertos, carencias y deficiencias. Es indispensable que la evaluación sea la base para formular propuestas de intervención que permitan mejorar la calidad del programa de postgrado.

Fuente: Elaboración propia. Guía de autoevaluación de postgrado - AUIP (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

La segunda parte, consta de los Referentes Conceptuales, escritos y propuestos por D. Luis Felipe Abreu, distinguido profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, son de carácter más cualitativo. Con este aporte se trata de dar un estímulo importante de reflexión para el grupo de autoevaluación y para los evaluadores externos. La idea es generar transformaciones en los procesos de evaluación que den un valor agregado a los procesos, utilizando indicadores de segunda generación, que permitirán diferenciar los programas de buena calidad de los programas de mejor calidad y además generar la necesidad de establecer el potencial de cambio que tiene cada programa para acelerar las transformaciones correspondientes. Enfatizan en los siguientes procesos:

- Gestión: abiertos, dinámicos y acoplados al cambio.
- I+D: con enfoque ínter, intra y multidisciplinar (Gibbons, 1994).
- I+D+i: (Investigación-Desarrollo-Innovación) caracterizado por su potencial para el cambio, su pertinencia, relevancia y vinculación (articulación en redes).
- Enseñanza-aprendizaje: centrado en el alumno, con énfasis en el trabajo en equipo, la resolución de problemas en tiempo real y la utilización de tecnologías de información y comunicación.

Los propósitos fundamentales de la Guía de Autoevaluación son:

- Ofrecer una base conceptual que oriente los procesos de evaluación y mejora de la calidad de los programas de postgrado.
- Identificar variables del objeto de evaluación, definir indicadores con sus respectivos medios de verificación y precisar criterios básicos de evaluación.
- Proveer una guía metodológica para la evaluación y mejora de la calidad de programas de postgrado.
- Avanzar en los procesos de evaluación de la calidad y mejora de los programas de postgrado, mediante la definición, cuantificación y adopción de índices de calidad.
- Animar a las instituciones universitarias asociadas al sistema AUIP a promover procesos de reflexión, análisis, diagnóstico y mejora continua de la oferta de programas de formación superior avanzada.
- Proporcionar a los evaluadores de los programas un instrumento común que favorezca el diagnóstico y cuya aplicación estimule la mejora de la calidad del programa y de la institución.

**Tabla No. 11 - Guía de autoevaluación AUIP**  
**Variables indicadores, criterios de evaluación y ponderación**

VARIABLE 1: ESTUDIANTES				
Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas				
Elemento 1.1. Procesos de Admisión	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si el programa cuenta con procesos de admisión debidamente definidos	0.7		0.7	
Si se realizan pruebas de admisión	0.8		0.8	
Si se efectúan procesos de selección objetivos	0.8		0.8	
Si el programa exige para la admisión una dedicación suficiente de los estudiantes acorde con los objetivos y modalidades del programa	0.7		0.7	
<b>TOTAL ELEMENTO 1.1. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 1.2. Experiencia</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si se tienen en cuenta la calidad, el nivel y la duración de la actividad laboral o profesional	0.8		0.3	
Si se tienen en cuenta la calidad y el nivel de la actividad docente e investigativa	0.3		0.8	
Si se tiene en cuenta el rendimiento académico en el pregrado o en el último postgrado	0.3		0.3	
Si se tiene en cuenta la participación en eventos académicos, científicos, técnicos y culturales	0.3		0.3	
Si se tienen en cuenta los resultados científicos o técnicos de su actividad académica y profesional y su calidad (publicaciones, patentes, innovación tecnológica)	0.3		0.3	
<b>TOTAL ELEMENTO 1.2. hasta</b>	<b>2.0</b>		<b>2.0</b>	

## VARIABLE 2: PROFESORES

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

<b>Elemento 2.1. Formación</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si el 100% de los docentes tiene un título académico igual o superior al que otorga el programa (sólo para doctorados)			3.0	
Si la condición anterior oscila entre el 71% y 99% (sólo para doctorados)			2.0	
Si la condición anterior oscila entre el 50% y 70% (sólo para doctorados)			1.0	
Si el 75% de los docentes tiene un título académico igual o superior al que otorga el programa (máster y doctorados)	3.0			
Si la condición anterior oscila entre el 60% y el 74%	2.0			
<b>TOTAL ELEMENTO 2.1. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	
<b>Elemento 2.2. Experiencia</b>				
<b>Elemento 2.2. Experiencia</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si al menos el 70% de los profesores tiene experiencia:				
Docente	1.0		1.0	
Investigativa	1.0		2.0	
Laboral o profesional	2.0		1.0	
De participación en eventos académico-científicos	0.5		0.5	
De gestión académico-administrativa	0.5		0.5	
Si al menos el 50% de los docentes participa en sociedades científicas y profesionales cuya admisión se realiza por concurso de méritos	0.5		0.5	

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 2.2. Experiencia</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si al menos el 20% de los docentes tiene experiencia docente o investigativa de carácter nacional	0.5		0.5	
Si al menos el 20% de los docentes tiene experiencia docente o investigativa de carácter internacional	1.0		1.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 2.2. hasta</b>	<b>7.0</b>		<b>7.0</b>	

<b>Elemento 2.3. Dedicación</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si la relación profesores/tutores-estudiantes se corresponde con la naturaleza, nivel y modalidad del programa	1.0		1.0	
Si más del 90% de los profesores del programa participa simultáneamente y de forma efectiva en actividades de docencia, investigación y dirección o supervisión de tesis			2.0	
Si más del 90% de los profesores del programa participa simultáneamente y de forma efectiva en actividades de docencia, profesionales, dirección de trabajos o proyectos de grado, extensión, asesoría o consultoría	2.0			
Si las condiciones anteriores se cumplen entre el 70% y el 89%	1.0		1.0	
Si las condiciones anteriores se cumplen entre el 50% y el 69%	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 2.3. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

<b>Elemento 2.4. Producción Intelectual</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si al menos el 70% de los docentes tiene producción científico-técnica de calidad relacionada con el postgrado, en los últimos 5 años (publicaciones, innovaciones tecnológicas y otros resultados equivalentes)	5.0		5.0	
Si los resultados académicos, científicos y técnicos de los docentes han conducido a reconocimientos sociales relevantes (premios, patentes y otros equivalentes)	2.0		2.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 2.4. hasta</b>	<b>7.0</b>		<b>7.0</b>	

### VARIABLE 3: PLAN DE ESTUDIOS

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

<b>Elemento 3.1. Fundamentación</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si en la documentación se formula un referente histórico-filosófico y contextual	0.5		0.5	

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 3.1. Fundamentación</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si existe un diagnóstico de necesidades de formación coherente con el plan de formación	0.5		0.5	
Si se formulan la misión, política y objetivos del programa y el perfil del estudiante	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.1. hasta</b>	<b>1.5</b>		<b>1.5</b>	

<b>Elemento 3.2. Ámbito de Conocimiento</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si el plan de formación responde a un enfoque multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario	0.5		0.5	
Si el plan de estudios contribuye en amplitud y profundidad, a la formación superior avanzada de conformidad con las exigencias del ámbito de conocimiento	0.5		0.5	
Si la orientación de la investigación o del desarrollo tecnológico corresponde al ámbito de conocimiento y al nivel del programa	0.5		1.0	
Si la orientación de la práctica laboral, tecnológica o profesional corresponde al ámbito de conocimiento y al nivel del programa	1.0		0.5	
Si existen mecanismos efectivos para la revisión permanente del plan de estudios	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.2. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

<b>Elemento 3.3. Objetivos/ Competencias</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si los objetivos/competencias de formación formulados son coherentes con la fundamentación	0.5		0.5	
Si son coherentes con el diagnóstico de necesidades	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.3. hasta</b>	<b>1.0</b>		<b>1.0</b>	

<b>Elemento 3.4. Contenidos/Saberes</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si en el plan de estudios se evidencia una organización clara, coherente y flexible de los contenidos del programa	0.5		0.5	
Si su forma de organización es coherente con la naturaleza y nivel del programa	0.5		0.5	
Si existe coherencia entre contenidos y objetivos/competencias	0.5		0.5	
Si los contenidos evidencian, en su desarrollo, actualización teórico-práctica	0.5		0.5	
Si el programa brinda a los estudiantes oportunidades efectivas de mejorar sus competencias profesionales	0.5		0.5	

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 3.4. Contenidos/Saberes</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
---	---	--	---	--

<b>TOTAL ELEMENTO 3.4. hasta</b>	<b>2.5</b>		<b>2.5</b>	
----------------------------------	------------	--	------------	--

<b>Elemento 3.5. Metodología</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si la metodología incentiva la formación amplia, profunda y actualizada del conocimiento	0.5		0.5	
Si el énfasis se hace en la aplicación de conocimientos	1.5			
Si el énfasis se hace en la generación de conocimientos			1.5	
Si la metodología privilegia la autonomía intelectual y el aprendizaje autodirigido	0.5		0.5	
Si la metodología favorece procesos de tutoría y orientación individualizada del estudiante	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.5. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

<b>Elemento 3.6. Evaluación</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si las estrategias de evaluación del rendimiento se corresponden con la naturaleza y el nivel del programa	0.5		0.5	
Si son coherentes con los objetivos/competencias y metodología del programa	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.6. hasta</b>	<b>1.0</b>		<b>1.0</b>	

<b>Elemento 3.7. Recursos</b>	<b>Especialización y máster profesional</b>		<b>Máster de investigación y doctorados</b>	
Si el programa cuenta con infraestructura física adecuada para el desarrollo de las actividades académicas (aulas, laboratorios, espacios de estudio, etc.)	1.0		1.0	
Si el programa cuenta con el equipamiento científico y de laboratorio adecuado	1.0		2.0	
Si el programa tiene acceso a campos de práctica profesional y técnica de alto nivel	2.0		1.0	
Si el programa cuenta con procesos y equipos informáticos adecuados, suficientes, accesibles y actualizados para la actividad académica	1.0		1.0	
Si se tiene acceso adecuado a tecnologías de la información y comunicación (correo electrónico, Internet, etc.)	1.0		1.0	
Si se cuenta con recursos bibliográficos y fuentes de información y documentación impresos y electrónicos adecuados	2.0		2.0	
Si las actividades académicas están debidamente financiadas	2.0		2.0	

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 3.7. Recursos</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
-------------------------------	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--

<b>TOTAL ELEMENTO 3.7. hasta</b>	<b>10.0</b>		<b>10.0</b>	
----------------------------------	-------------	--	-------------	--

<b>Elemento 3.8. Ejecución del Programa</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si las formas de programación de las actividades corresponden a la naturaleza y al nivel del programa	0.5		0.5	
Si las etapas de formación académica corresponden a la naturaleza y nivel del programa	0.5		0.5	
Si la deserción promedio no supera el 20%	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.8. hasta</b>	<b>1.5</b>		<b>1.5</b>	

<b>Elemento 3.9. Titulación</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si el porcentaje de estudiantes que se titulan dentro del tiempo previsto en el programa fluctúa				
Entre el 30% y el 40%	0.5		0.5	
Entre el 41% y el 60%	1.0		1.0	
Entre el 61% y el 100%	1.5		1.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 3.9. hasta</b>	<b>1.5</b>		<b>1.5</b>	

#### VARIABLE 4: INVESTIGACIÓN

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

<b>Elemento 4.1. Investigación</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si el programa cuenta con grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico activos que le dan soporte			5.0	
Si las líneas de investigación y de desarrollo tecnológico tienen proyectos activos adecuadamente financiados			3.0	
Si tanto profesores como estudiantes del programa hacen parte de esos grupos y líneas de investigación			1.0	
Si las tesis que producen los estudiantes tienen alguna relación con las líneas de investigación y de desarrollo tecnológico de los profesores			5.0	
Si los estudiantes participan con los profesores en publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos	5.0		1.0	
Si el programa cuenta con campos de práctica profesional consolidados y de alto nivel	5.0			
Si los estudiantes están incorporados a proyectos de innovación de la práctica profesional	5.0			

Continuación. Tabla No. 11

<b>Elemento 4.1. Investigación</b>	Especialización y máster profesional	Máster de investigación y doctorados
------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

<b>TOTAL ELEMENTO 4.1. hasta</b>	<b>15.0</b>	<b>15.0</b>
----------------------------------	-------------	-------------

### VARIABLE 5: GESTIÓN

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

<b>Elemento 5.1. Organización</b>	Especialización y máster profesional	Máster de investigación y doctorados
Si los programas de postgrado cuentan con instancias organizativas autónomas	1.0	1.0
Si los usuarios de la gestión académica expresan satisfacción por la gestión	0.5	0.5
Si los usuarios de la gestión administrativa y financiera expresan satisfacción por la gestión	0.5	0.5
Si los responsables del programa tienen experiencia administrativa	0.5	0.5
Si existen procesos adecuados de gestión de la calidad	0.5	0.5
<b>TOTAL ELEMENTO 5.1. hasta</b>	<b>3.0</b>	<b>3.0</b>

<b>Elemento 5.2. Recursos</b>	Especialización y máster profesional	Máster de investigación y doctorados
Si la administración del programa cuenta con infraestructura física adecuada	0.5	0.5
Si la infraestructura está debidamente equipada y dotada	0.5	0.5
Si la administración del programa cuenta con los recursos humanos y materiales adecuados para su normal funcionamiento	1.0	1.0
<b>TOTAL ELEMENTO 5.2. hasta</b>	<b>2.0</b>	<b>2.0</b>

### VARIABLE 6: ENTORNO Y PERTINENCIA

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas		
<b>Elemento 6.1. Institucional</b>	Especialización y máster profesional	Máster de investigación y doctorados
Si en la documentación se encuentran formulados la misión, los objetivos y las estrategias de la institución	1.0	1.0
Si el programa se corresponde con la misión, los objetivos y las estrategias de la institución	1.0	1.0
<b>TOTAL ELEMENTO 6.1. hasta</b>	<b>2.0</b>	<b>2.0</b>

<b>Elemento 6.2. Geográfico-político</b>	Especialización y máster profesional	Máster de investigación y doctorados
Si el ámbito de influencia del programa es regional	1.0	1.0

Continuación. Tabla No.11

<b>Elemento 6.2. Geográfico-político</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si el ámbito de influencia del programa es nacional	1.0		1.0	
Si el ámbito de influencia del programa es internacional	1.0		1.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 6.2. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

<b>Elemento 6.3. Académico</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si existen programas de pregrado relacionados con el campo de conocimiento específico del postgrado	0.5		0.5	
Si se desarrollan otros programas de postgrado en el área	0.5		0.5	
Si existe una estructura investigativa y una experiencia consolidada a nivel institucional	0.5		0.5	
Si la institución edita publicaciones periódicas en el campo de conocimiento específico del postgrado	0.5		0.5	
Si la institución ofrece asesoría y consultoría a instituciones gubernamentales, empresariales, productivas o de servicios en el área específica del postgrado	0.5		0.5	
Si la institución mantiene una organización y comunicación regular con sus egresados	0.3		0.3	
Si existen convenios interinstitucionales de colaboración académica y productiva y se llevan registros de resultados	0.2		0.2	
<b>TOTAL ELEMENTO 6.3. hasta</b>	<b>3.0</b>		<b>3.0</b>	

<b>Elemento 6.4. Vinculación</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si el programa mantiene relaciones efectivas con programas similares de otras instituciones universitarias	0.5		0.5	
Si las hay con agencias gubernamentales y no gubernamentales	0.5		0.5	
Si las hay con comunidades científicas, tecnológicas y culturales	0.5		0.5	
Si las hay con el entorno empresarial y productivo	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 6.4. hasta</b>	<b>2.0</b>		<b>2.0</b>	

### VARIABLE 7: EGRESADOS E IMPACTO

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

<b>Elemento 7.1. Perfil</b>	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si en el perfil están claramente definidas las competencias de carácter profesional, académico o investigativo para las que el programa habilita	2.0		2.0	
Si existen procesos de seguimiento de los ex-alumnos	4.0		4.0	

Continuación. Tabla No. 11

Elemento 7.1. Perfil	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si los egresados expresan su satisfacción con el programa	2.0		2.0	
Si los empleadores expresan su satisfacción con la formación de los graduados	2.0		2.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 7.1. hasta</b>	<b>10.0</b>		<b>10.0</b>	

Elemento 7.2. Desempeño	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si en general los egresados aportan en forma efectiva al desarrollo científico, tecnológico, económico-social y cultural: Se encuentran trabajando en campos afines para los que fueron preparados	2.0		1.0	
Participan en actividades de investigación, desarrollo e innovación	1.0		2.0	
Ejercen la docencia	0.5		1.0	
Desempeñan cargos directivos	1.0		0.5	
Difusión de la cultura	0.5		0.5	
<b>TOTAL ELEMENTO 7.2. hasta</b>	<b>5.0</b>		<b>5.0</b>	

### VARIABLE 8: EVALUACIÓN

Asigne puntuación de acuerdo con las siguientes pautas

Elemento 8.1. Variables	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si se efectúan evaluaciones periódicas de las variables: estudiantes, profesores, plan de estudios, gestión, evaluación y mejora continua	1.0		1.0	
Si se efectúan evaluaciones periódicas, válidas y confiables de las variables: entorno, egresados e impacto	2.0		2.0	
Si se efectúan evaluaciones periódicas, válidas y confiables de la variable investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de alta calidad	1.0		1.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 8.1. hasta</b>	<b>4.0</b>		<b>4.0</b>	

Elemento 8.2. Estrategias de Mejora	Especialización y máster profesional		Máster de investigación y doctorados	
Si los resultados de la evaluación se utilizan para poner en marcha acciones de mejoramiento continuo	1.0		1.0	
<b>TOTAL ELEMENTO 8.2. hasta</b>	<b>1.0</b>		<b>1.0</b>	

Fuente: Guía de autoevaluación de Postgrado. Cuadernillo de trabajo - AUIP (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

**3. Guía de reflexión.** La guía de reflexión ha sido diseñada con el propósito de generar espacios de discusión para identificar debilidades y fortalezas en las diferentes áreas de desarrollo del programa. La guía de reflexión presenta los indicadores en el que los niveles superiores frecuentemente incluyen a los inferiores, conformando el equivalente a un sistema de posicionamiento global que permite establecer dónde se encuentra un programa cuando los referentes son programas similares en otras universidades, local o internacionalmente y, a partir de allí, fijar metas y trazar el camino para lograrlas.

En el proceso de reflexión se trabajan tres áreas básicas, las cuales están divididas en subáreas, de la siguiente manera:

<b>TABLA No. 12</b>		
<b>ESTRUCTURA DE LA GUIA DE REFLEXIÓN AUIP</b>		
<b>Dominio del Campo del Conocimiento – METODOLOGÍA</b>	<b>Investigación: DILEMAS</b>	<b>Procesos de Formación</b>
<p><b>a. Formación e Investigación</b> ¿Cómo lograr el equilibrio formación-investigación de manera óptima?</p> <p><b>b. Enseñanza y Aprendizaje.</b> ¿Cómo lograr que los alumnos construyan su propio conocimiento en las áreas de frontera? ¿Cómo lograr que el alumno se prepare para asumir los diferentes roles sociales que se esperan de él?</p> <p><b>c. Metodología, Aspectos Técnicos e Instrumentales</b> ¿Cómo se estructuran las actividades formativas para lograr un dominio del campo en los aspectos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales? ¿Cómo se estructuran las actividades formativas para lograr un dominio del campo en los aspectos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales?</p>	<p><b>a. Simplicidad vs. Complejidad</b> ¿Cómo puede un postgrado innovador formar individuos que puedan investigar o innovar, tanto en condiciones simplificadas como en situaciones de alta complejidad?</p> <p><b>b. Unidisciplina vs. Multidisciplina</b> ¿Cómo puede un postgrado innovador favorecer una sólida formación disciplinaria y propiciar, a la vez, enfoques multidisciplinarios e, incluso, transdisciplinarios?</p> <p><b>c. Trabajo individual vs. Trabajo en Equipo</b> ¿Cómo puede un postgrado innovador favorecer un adecuado equilibrio entre trabajo individual y trabajo en equipo?</p>	<p><b>a. Conocimiento. Cambios de carácter conceptual</b> ¿Cómo atender, en el postgrado, la apropiación del conocimiento explícito, así como del tácito?</p> <p><b>b. Entorno educativo cerrado vs. Entorno educativo abierto</b> ¿Cómo hacer que los estudiantes se enfrenten a nuevos problemas, nuevas experiencias y a más y mejores fuentes de información y documentación? ¿Cómo favorecer en los estudiantes de postgrado la creatividad, el pensamiento divergente y la aceptación de la indeterminación y la incertidumbre?</p> <p><b>c. Aprendizaje por oferta de conocimiento vs. Aprendizaje por Demanda de conocimiento</b> ¿Cómo propiciar un ambiente de aprendizaje en el que el alumno busque autónomamente la información que necesite para resolver un problema nuevo y transformarlo, luego, en nuevo conocimiento en el contexto de su práctica? ¿Cómo propiciar que los estudiantes construyan redes de colaboración para abordar problemas mal definidos, en contextos de incertidumbre?</p>

Continuación. Tabla No. 12

<b>Dominio del Campo del Conocimiento – METODOLOGÍA</b>	<b>Investigación: DILEMAS</b>	<b>Procesos de Formación</b>
<p><b>d. Evaluación de Competencias Adquiridas</b> ¿Cómo evaluar la adquisición de competencias transferibles a la vida académica o profesional?</p>	<p><b>d. Resolución de problemas en tiempo diferido vs. Resolución de problemas en tiempo real</b> ¿Cómo puede un postgrado innovador asegurar que sus estudiantes puedan abordar problemas en tiempo diferido y en tiempo real?</p> <p><b>e. Mini proyectos vs. Macroproyectos</b> ¿Cómo puede un programa innovador articular el postgrado con macroproyectos y miniproyectos de manera coherente?</p>	<p><b>d. Tutoría unipersonal vs. Multitutoría</b> ¿Cómo fomentar, en el postgrado, la tutoría colegiada por grupos multidisciplinares de investigadores que colaboran en investigaciones complejas?</p> <p><b>e. Formación jerarquizada vs. Formación colaborativa</b> ¿Cómo fomentar el trabajo en grupos colaborativos, multi e interdisciplinares, que acepten el pensamiento divergente y el liderazgo rotatorio?</p>

Fuente: Guía de autoevaluación de Postgrado. - AUIP (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

**4. Ponderación.** Al comprometerse en llevar a cabo un proceso de autoevaluación, uno de los puntos más difíciles de superar es el de garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para evaluar y medir la calidad. La guía de autoevaluación de programas de postgrado de la AUIP, se ha utilizado por más de diecisiete años en todas las universidades que forman parte del sistema. Al ser el producto de un proceso riguroso de revisión de criterios e indicadores, que se ajustan de una forma u otra, a demandas y desafíos actuales de programas de postgrado, en el espacio europeo, latinoamericano y caribeño de educación superior. (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

Cada uno de los indicadores y elementos han sido cuidadosamente detallados para facilitar la evaluación de los distintos aspectos, brindando una línea de pensamiento y de acción concretos, para que no sean percibidos de diferente manera, causando confusión. Los equipos de autoevaluación deben garantizar un margen de interpretación y asignar las puntuaciones después de un cuidadoso análisis de cada pauta de acuerdo con los criterios señalados. (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

En la guía de autoevaluación hay algunas pautas que permiten más de una clasificación, en esos casos se debe optar por la valoración que se ajuste más a la apreciación consensual o mayoritaria, pero en ningún caso puede exceder el valor indicado en la columna de la derecha. En algunos casos la pauta no permite ningún margen, pues trata de confirmar o negar la existencia en un aspecto, por lo que el que valor que se asigne sólo puede ser cero o igual al que se indica en la columna. (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

La información para asignar la valoración proviene de tres fuentes básicas, de los participantes en el programa, de la documentación existente y de los procesos observables. Después de haber analizado y calificado cada aspecto, se deben sumar los valores obtenidos. El valor de la suma no puede exceder al que se indica en el extremo inferior

derecho de la guía. La puntuación final será dada utilizando una escala de 0 a 100 puntos, identificando los rangos aceptables para la acreditación de la siguiente manera:

**Tabla No. 13 – Rangos de calificación aceptables para la acreditación AUIP**

60 - 74 puntos	Bueno
75 – 89 puntos	Muy Bueno
90 – 100 puntos	Excelente

Fuente: Guía de autoevaluación de Postgrado. Cuadernillo de trabajo - AUIP (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

La Guía de Reflexión, ha sido elaborada con el fin de identificar en la escala presentada el lugar en dónde se encuentra y las prácticas regulares que se están desarrollando en el programa educativo o en la institución seleccionada, la calificación en este caso no es numérica, está desarrollada en la siguiente escala: bajo, suficiente, bueno y excelente. La respuesta a cada variable e indicador señalando de manera razonada el nivel en el cual se ubica el programa, las posibles propuestas de mejora y los procesos y buenas prácticas, instrumentadas y en operación, que conducen a los resultados esperados. Es conveniente, además, que en lo posible se destaquen los niveles de originalidad e innovación que lo distinguen globalmente. (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

## IV. MARCO CONTEXTUAL

### A. Universidad del Valle de Guatemala - UVG

La Asociación del Colegio Americano de Guatemala en 1945, surgió por iniciativa de un grupo de padres que deseaban una educación bilingüe de calidad para sus hijos se constituyeron en una junta fiduciaria permanente, que proveería el apoyo financiero y la política básica para un nuevo colegio, transformándose en la Fundación del Valle de Guatemala - FUVG en 1972. Es una organización no lucrativa, cuyo fin invariable es desarrollar y mantener a perpetuidad la Universidad del Valle de Guatemala, sus escuelas facultativas y departamentos, y las instituciones académicas, científicas, culturales, educativas y de investigación que forman parte de ella o dependan de ella, así como velar por su existencia, consolidación, alto nivel académico y prestigio. Además, cumple con y mantiene los objetivos, fines, métodos y normas de la Asociación del Colegio Americano de Guatemala, de la cual es sucesora. Las entidades actualmente bajo el patrocinio de la FUVG son:

- Colegio Americano de Guatemala (1945)
- Universidad del Valle de Guatemala (1966)
- Universidad del Valle de Guatemala Campus Sur (1995)
- Colegio Americano del Sur (1995)
- Universidad del Valle de Guatemala Campus Altiplano (2000)

La Fundación de la Universidad del Valle de Guatemala ha establecido convenios y acuerdos específicos con diferentes instituciones formando así alianzas estratégicas que facilitan y fortalecen sus acciones, de esa manera garantizan la continuidad de los proyectos y su impacto en las poblaciones en donde se llevan a cabo dichos programas. Son parte de las alianzas estratégicas las siguientes:

- AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT/ASHA
- ASAZGUA/FUNDAZÚCAR
- CDC
- FUNDACIÓN DE OJOS DE GUATEMALA
- INTECAP
- USAID
- USDA
- Embajada de Estados Unidos de Norteamérica

La Universidad del Valle de Guatemala, es una institución privada, no lucrativa, fundada en 1966. La Universidad ofrece carreras en los campos de las ciencias, las humanidades, la investigación, la docencia y la tecnología. Funciona de acuerdo al marco legal establecido por la Constitución de la República de Guatemala Artículo 85.- “... que son instituciones independientes, les corresponde organizar y desarrollar la educación superior privada de la Nación, con el fin de contribuir a la formación profesional, a la investigación científica, a la difusión de la cultura y al estudio y solución de los problemas nacionales;” y a la ley de Universidades Privadas de Guatemala. Tiene su propia personalidad jurídica y libertad para crear sus facultades e institutos, desarrollar sus actividades

académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio. Se rige por sus propios estatutos, reglamentos y acuerdos creados por su Consejo Directivo. ([www.uvg.edu.gt](http://www.uvg.edu.gt), 2013)

La visión de la UVG es: <<Ser en Guatemala, en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología y las humanidades, la institución de educación superior de mayor prestigio, por su nivel académico, su investigación, la excelencia de sus graduados, la calidad de sus miembros y su contribución a la solución de los problemas nacionales>>. A la vez se plantea como misión “Educar seres humanos y realizar investigación en un ámbito de libertad, para desarrollar pensamiento reflexivo, juicio crítico y ético; captar, generar y divulgar el conocimiento científico y tecnológico y el pensamiento humanístico, para ponerlos al servicio de la comunidad, la sociedad guatemalteca y la humanidad>>. (Guía del Estudiante UVG-2013)

La Universidad está conformada por siete unidades académicas, cada una de ellas dirigidas por un decano. Estas unidades son:

**TABLA No. 14 – Unidades académicas de la Universidad del Valle de Guatemala**

No.	Unidad Académica	Descripción
1.	Colegio Universitario	Atiende a los estudiantes de primer ingreso en su transición del colegio a la universidad. Ofrece los grados de: Baccalaureatus in Scientis (BS) y Baccalaureatus in Artibus (BA). Estos grados no cuentan con autorización para el ejercicio profesional en Guatemala, son grados académicos aceptados por varias universidades a nivel nacional e internacional para continuar estudios universitarios
2.	Facultad de Ciencias y Humanidades	Su propuesta educativa está integrada por las siguientes carreras de pregrado Licenciaturas en Biología, Bioquímica y Microbiología, Comunicación y Letras, Administración del Turismo Sostenible, Física, Matemática, Nutrición, Química, Química Farmacéutica
3.	Facultad de Ciencias Sociales	Pone a la disposición de los estudiantes las siguientes carreras de pregrado: Licenciaturas en Antropología y Sociología, Arqueología, Historia y Psicología.
4.	Facultad de Educación	Fue creada con el fin de hacerse cargo de la formación de recurso humano del sistema educativo nacional.
5.	Facultad de Ingeniería	La Facultad de Ingeniería cuenta con un sólido programa de relaciones con universidades e instituciones extranjeras como son la Universidad de Arizona, la Universidad de Wyoming, la universidad de Málaga, Energía sin fronteras y Engineers without borders, entre otros.
6.	Decanatura de Asuntos Estudiantiles	Coordina y dirige todas aquellas acciones orientadas al bienestar de los estudiantes
7.	Instituto de Investigaciones	Realiza y coordina proyectos de investigación que se desarrollan en la UVG.

Fuente: Información institucional - Portal Universidad del Valle de Guatemala. [www.uvg.edu.gt](http://www.uvg.edu.gt) – 2013

La escuela de postgrado en la UVG, no funciona de manera independiente. Cada una de las facultades dentro de su estructura académica y administrativa, maneja sus propias propuestas. Las propuestas a Nivel de Postgrado que la Universidad del Valle de Guatemala tiene por Facultad, son las siguientes:

**TABLA No. 15 - Oferta de postgrados, Universidad del Valle de Guatemala**

Universidad del Valle de Guatemala UVG	Facultad de Ciencias y Humanidades	Maestría en Ciencias Farmacéuticas
	Facultad de Ingeniería	Maestría Ejecutiva en Economía Aplicada y Administración de Negocios (Programa Cooperativo con Texas A&M University)
Propuestas de Carreras de Postgrado por Facultad	Facultad de Ciencias Sociales	Maestría en Tecnología de Alimentos y Gestión
		Maestría en Consejería Psicológica y Salud Mental
		Maestría en Desarrollo
	Facultad de Educación	Maestría en Gestión del Talento Humano
		Maestría en Educación especializada en Currículo
		Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo
		Maestría en Medición, Ecaluación e Investigación Educativas

Elaboración propia. Fuente: Guía del Estudiante UVG– Maestrías, 2013

**a. Facultad de educación.** La Facultad de Educación fue creada en 1968, con el fin de hacerse cargo de la formación de recurso humano del sistema educativo nacional. Desde sus inicios y como prioridad fundamental UVG, decidió formar profesores en servicio. Considerando que el magisterio nacional no se caracteriza por ser uno de los sectores mejores pagados del país, la Facultad de Educación realizó su propuesta educativa de formación del profesorado, procurando mantener cuotas accesibles a las personas que laboran en la rama educativa, con el fin de que el área financiera no sea un obstáculo para optar a un programa de estudios superiores.

La Misión de la Facultad de Educación UVG es la de “Formar, actualizar y profesionalizar educadores que aporten al sistema educativo nacional y sean agentes de cambio. Promover la investigación educativa y la aplicación de modelos innovadores orientados a la resolución de problemas educativos.” Con la visión de “Mantener el liderazgo en el campo de la educación nacional por medio de la innovación, investigación y proyección social,” la UVG, ha logrado el reconocimiento nacional como una institución de alta calidad en ámbito educativo.

La Facultad de Educación aspira a los siguientes objetivos:

- Formar, actualizar y capacitar a profesionales para la docencia, investigación, evaluación y administración para desempeñarse en el sistema educativo.
- Implementar proyectos que fortalezcan la calidad del sistema educativo

- Desarrollar investigaciones que contribuyan a formular estrategias que mejoren la calidad del proceso educativo.
- Promover las innovaciones curriculares, metodológicas que garanticen la excelencia en la investigación, docencia y en la administración educativa.

La Facultad de Educación de la UVG, está conformada por diez carreras de profesorado y tres carreras de licenciatura. La propuesta de formación incluye los profesorados especializados en: Educación de personas con necesidades especiales; Problemas de aprendizaje; Educación primaria bilingüe intercultural y siete especialidades de profesorados de Enseñanza Media; y las Licenciaturas en: Educación, Música y Psicopedagogía. (Guía del estudiante UVG – Licenciaturas, 2013)

**b. Postgrados en educación.** El Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala, cuenta con una propuesta de especialización de postgrado y con tres propuestas de Maestrías. El postgrado en Coaching Educativo da inicio en el mes de septiembre de 2013 y tiene como finalidad mejorar el rendimiento de las personas al liberar su potencial y así incrementar sus posibilidades de éxito.

Los programas educativos de las Maestrías tienen el propósito de proveer profesionales con conocimientos especializados en áreas educativas específicas; así como desarrollar habilidades y destrezas en el área educativa determinada, que les permita identificar las demandas educativas para promover cambios que impulsen el desarrollo educativo en el país.

Las Maestrías buscan:

- Formar profesionales con especialidad en los campos de la administración, liderazgo, gestión, investigación, medición, evaluación educativa y currículo.
- Proporcionar a los profesionales una formación científica y técnica pedagógica que les permita introducir e implementar innovaciones en el campo de trabajo.
- Formar personas que tengan los conocimientos científicos y técnico-pedagógicos, así como actitudes y valores, que les permitan introducir e implementar innovaciones para mejorar la calidad de la educación.

Los estudiantes que se inscriben en los programas de Maestría provienen de dos situaciones específicas. En primer lugar, los estudiantes de pregrado que continúan sus estudios de postgrado en la UVG. La Facultad de Educación permite a los estudiantes de las diferentes Licenciaturas seleccionar entre Trabajo de Graduación, Megaproyecto o tomar 5 cursos de la Maestría para optar al título que les corresponde. Estos estudiantes no pasan por el proceso establecido de admisión ya que participaron de él al ingresar a la UVG.

En segundo lugar, están los estudiantes de nuevo ingreso. El proceso de admisión de los programas de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de estudiantes que vienen por primera vez a la UVG, inicia con una entrevista personal con el Director, previa a la inscripción. Luego deben presentar una solicitud de admisión y adjuntar los siguientes documentos a) original y copia del título de licenciatura, b) certificación general de estudios

universitarios d) fotocopia del DPI, para extranjeros pasaporte, y e) una fotografía tamaño cédula. Paso siguiente, se procede a realizar los pagos correspondientes y por último, el director realiza la asignación de cursos en la Oficina de la Facultad de Educación.

De acuerdo a la guía del estudiante UVG 2013, las maestrías durante el primer ciclo del año, tienen un costo de matrícula de Q 2,415.00, y la cuota por curso es de Q 3,810.00. Cuando un estudiante completa los requisitos mínimos se le permite la inscripción para desarrollar el Trabajo de Graduación, en este caso debe pagar Q 3,223.00 por la matrícula y Q 3,810.00 por cuota del curso Trabajo de Graduación. La Maestría tiene un valor de Q.70, 033.00 estudiando 5 semestres y cursando 15 cursos en total. Existe un programa de ayuda financiera por parte del Banco Industrial a la que los estudiantes pueden optar.

**1) Programas de maestría.** La Facultad de Educación UVG ofrece tres opciones de estudios de Postgrado.

1. Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo
2. Maestría en Educación con Especialidad en Currículo
3. Maestría en Educación Especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa

**a) Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo.** La propuesta de formación de la carrera de Maestría Especializada en Administración Educativa, fue creada en 1980. Buscaba resolver el problema de la falta de administradores educativos calificados. Al año 2012 hay 68 graduados. La carrera se enfocaba en formar profesionales que se desempeñen como administradores educativos con la responsabilidad de planificar, dirigir, coordinar, evaluar y controlar los procesos educativos.

Con base a la revisión curricular realizada en el año 2010, la carrera fue rediseñada y se convirtió en la Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo. Esta propuesta desarrolla competencias de gestión, liderazgo y coaching educativo para descubrir y potenciar las capacidades de los colaboradores involucrados en el logro de metas comunes indispensables para orientar y conducir procesos e instituciones educativas.

Los objetivos de la carrera son:

- Proporcionar a los profesionales una formación científica y técnica que les permita introducir e implementar mejoras permanentes para alcanzar la calidad educativa y su aplicación en el aula.
- Formar profesionales que lideren procesos de cambio en educación, mediante el acompañamiento a docentes y estudiantes.
- Impactar en la calidad educativa al formar educadores que tengan capacidad de responder a las necesidades de la sociedad e innovar las prácticas educativas.

La Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo ha sido bien aceptada y ha recibido el apoyo de instituciones externas que han otorgado becas de estudio a estudiantes de distintos sectores del país. Las primeras dos cohortes fueron conformadas por 22 estudiantes becados del programa REAULA/USAID, y 5 estudiantes becados por Alianzas/USAID, dando un total de 27 estudiantes becados.

**b) Maestría en Educación Especializada en Currículo.** La primera cohorte de 5 estudiantes, inició sus estudios en 1989. La carrera tiene el propósito formar profesionales especializados en el diseño, desarrollo, gestión y evaluación del currículo. Para el año 2012, se cuenta con 25 graduados de Curriculistas Profesionales.

Esta Maestría busca formar profesionales especializados en planificación, diseño, gestión, implementación y evaluación del currículo. Pretende mejorar la calidad de la educación al formar curriculistas que tengan la capacidad de responder a las necesidades sociales e innovar los procesos educativos. El programa proporciona una formación científica, técnica y pedagógica que permite a los egresados, diseñar e implementar mejoras en las propuestas curriculares para así alcanzar la calidad educativa esperada.

**c) Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa – MAMEI.** La iniciativa de una Carrera en Medición, Evaluación e Investigación Educativa surge de la necesidad de capacitar especialistas en la rama, con el fin de apoyar a distintas entidades educativas nacionales e internacionales en los procesos de medición, evaluación e investigación que surgían fuertemente a finales de los años sesenta. Inició como un programa especial de capacitación a solicitud de la Organización de Estados Americanos – OEA, el cual funcionaba a tiempo completo en el mes de noviembre. La UVG funcionaba como una sede de formación, recibiendo estudiantes de Estados Unidos de Norteamérica y de diferentes países de Latinoamérica. En colaboración conjunta entre la Organización de Estados Americanos OEA y la Universidad del Valle de Guatemala UVG, se consolidó el programa con la participación de catedráticos extranjeros. (A. B. Mejía, 2013)

Considerando el éxito del proyecto de Capacitación, la UVG autoriza la Carrera de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa en 1971. La carrera tiene el propósito de capacitar profesionales brindándoles una propuesta de formación científica y técnica que permite diseñar y realizar investigación y evaluación en el campo educativo. Funcionó hasta 1988 como programa conjunto con la Organización de Estados Americanos, OEA,

Las dos primeras cohortes contaban con estudiantes de distintos países de Latinoamérica, quienes fueron becados por la OEA. El proyecto curricular de la carrera ha sufrido varias transformaciones. En el 2010, de acuerdo al Plan Estratégico UVG y la política institucional de revisión y actualización curricular, se llevó a cabo la revisión correspondiente y se presentó el Programa que se encuentra vigente.

Los profesionales graduados han sido líderes del proceso de evaluación e investigación en la región latinoamericana. Al año 2012 se contaba con 161 graduados de esta maestría, de los cuales 34 son graduados de las cohortes becadas por la OEA.

El Consejo Directivo, es la autoridad máxima de la Universidad del Valle de Guatemala que aprueba las nuevas carreras que se proponen en la institución. Cada reforma curricular, es acompañada por una guía que emite el coordinador de las reformas, siguiendo los lineamientos fijados por Vicerrectoría, el Consejo Académico y el Consejo

Directivo. La política de la Universidad es realizar una revisión general institucional de los planes de estudios de las carreras cada 5 años, pero por diferentes circunstancias puede variar entre 5 y 7 años.

La importancia de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa radica en la generación de información objetiva que se emplea en el proceso de toma de decisiones en pro de la calidad educativa. El profesional se forma como experto en instituciones estatales y privadas que desarrollen proyectos de investigación educativa y medición y evaluación de los aprendizajes de los educandos. La carrera pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Aportar a la calidad de la educación del país, al formar evaluadores e investigadores educativos con un alto desempeño profesional y ético.
- Formar profesionales que diseñen y desarrollen evaluaciones e investigaciones educativas que coadyuven a la calidad educativa.
- Contribuir a la innovación, en el área educativa, con soluciones creativas que partan de un análisis profundo de la situación evaluada o investigada

**(1) Perfiles de la carrera.** La Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, plantea dos perfiles específicos, el perfil de Ingreso y el perfil del graduado.

**(a) Perfil de ingreso.** El perfil de ingreso de la carrera, establece que la Maestría MAMEI, es dirigida a profesionales de diversas áreas que se desempeñen en el campo educativo y a quienes les interese el estudio e investigación de los fenómenos educativos para proponer soluciones innovadoras y plantear mejoras prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales que participan en la maestría poseen destrezas de pensamiento analítico, que buscan explicar las causas, consecuencias y contextos en los cuales se desarrollan los procesos educativos.

**(b) Perfil del Graduado de la Carrera.** El especialista en Medición, Evaluación e Investigación Educativa graduado de la Universidad del Valle de Guatemala tiene la capacidad para:

- Diseñar e implementar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo educativo para orientar la toma de decisiones.
- Diseñar e implementar evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos.
- Utilizar la tecnología para incrementar la efectividad de evaluaciones e investigaciones educativas.
- Comunicar de forma oportuna, asertiva y ética los resultados de las evaluaciones e investigaciones.
- Coordinar equipos multidisciplinarios promoviendo una actitud cooperativa.

**(2) Estructura curricular.** Las directrices para la adecuación curricular 2010 aprobadas por el Consejo Directivo, el 21 de agosto de 2009 en la ciudad de Guatemala, son:

1. Todas las carreras serán evaluadas y cualquier cambio se implementará en 2010.
2. La adecuación curricular estará centrada en el estudiante y sus aprendizajes.

3. El plan de estudios debe estar vinculado a las competencias necesarias en el mundo del trabajo y debe favorecer el desarrollo de capacidades que coadyuven a la solución de problemas nacionales y regionales.
4. La proyección social o el componente de extensión deberá incorporarse en el plan de estudios.
5. El emprendimiento se adicionará a los ejes transversales institucionales actuales los cuales siguen vigentes.
6. Se mantienen los ciclos académicos semestrales y las jornadas de estudio.
7. La adecuación curricular deberá responder a los estándares académicos internacionales de Acreditación.
8. La adecuación curricular debe responder al nuevo perfil institucional del graduado, fortaleciendo las competencias de un profesional de excelencia, tales como liderazgo, trabajo en equipo, y otras destrezas.
9. La revisión curricular debe fomentar el interés en la renovación y actualización permanente.

La estructura curricular de todo programa en la UVG debe mantener la correspondencia de los objetivos y competencias educacionales del Programa con la misión de la institución y ser congruentes con el perfil de egreso del Programa con la Misión Institucional. Particularmente en la Maestría MAMEI la estructura curricular muestra varios criterios, en primer lugar existe una división de acuerdo a dos áreas disciplinarias básicas, la investigación y la evaluación. Los ejes curriculares establecidos son la investigación, el pensamiento crítico, responsabilidad social y ciudadana; y la formación en valores. Los ejes curriculares son los mismos para todas las maestrías de la Facultad. Para obtener el título Maestría los estudiantes deben obtener 56 créditos. Con cada curso que se aprueba se obtienen 4 créditos.

Como resultado de la revisión curricular realizada en el 2010, se actualizó la malla curricular dando lugar a los siguientes cambios: a) Se agregaron los cursos: Investigación cualitativa y Gestión Financiera y Presupuestaria. B) Se cambió el nombre del curso Procesamiento de datos por computadora a Procesamiento de Datos; y el de Metodología de la Investigación Experimental por Investigación Experimental, y c) Desaparecieron los cursos: Técnicas de Muestreo y Programación; y el de Investigación Educativa 2.

El programa de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, está diseñado para ser completado en un período de dos años. Cada año está dividido en dos ciclos y cada uno tiene una carga académica promedio, de tres cursos. La malla curricular actual ha sido organizada de la siguiente manera:

**TABLA No. 16**

<b>Organización de los cursos que conforman el plan de estudios actual de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa. (A partir del 2010)</b>						
<b>CURSOS</b>						
<b>Año</b>	<b>1er Ciclo</b>	<b>Código</b>	<b>Créditos</b>	<b>2do Ciclo</b>	<b>Código</b>	<b>Créditos</b>
1	Teoría del Currículo	EA606		Planeamiento y Elaboración de Proyectos Educativos	EA628	
	Procesamiento de Datos	EM6100		Investigación en Educación 1	EM623	
	Estadística Inferencial 1	EM607		Estadística Inferencial 2	EM608	
	<b>Total de Créditos</b>		<b>12</b>	<b>Total de Créditos</b>		<b>12</b>

Continuación. Tabla No. 16

CURSOS							
Año	1er Ciclo	Código	Créditos	2do Ciclo	Código	Créditos	
2	Medición y Evaluación Educativa	EM615		Evaluación de los Aprendizajes	EM625		
	Investigación Cualitativa	EG6007		Investigación Experimental	EM614		
	Gestión Financiera y Presupuestaria	EG6018		Evaluación del Currículo	EA655		
				Trabajo de Campo	EB634		
	<b>Total de Créditos</b>			<b>12</b>	<b>Total de Créditos</b>		<b>16</b>
					<b>Trabajo de Graduación</b>		<b>4</b>

Fuente: Portal Universidad del Valle de Guatemala – Facultad de Educación.

**(3) Descripción de cursos**

Tabla No. 17 - Descripción de cursos, MAMEI -UVG	
CURSO	DESCRIPCIÓN
<b>Teoría del currículo</b>	El Curso Teoría del Currículo tiene como propósito brindar a los estudiantes de las Maestrías que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala, los hechos, conceptos, principios, procedimientos y actitudes que se manejan en el campo del currículo, y que estos contribuyan a desarrollar las competencias profesionales para fundamentar sus acciones en los campos de la investigación, el diseño, la administración y la evaluación curricular.(Gamboa, 2011)
<b>Procesamiento de datos</b>	El curso comprende el estudio y manejo de los diversos paquetes y software que se ha diseñado para apoyar el trabajo de medición, evaluación e investigación en educación y ciencias sociales. La intención del curso es que las y los estudiantes diseñen instrumentos de evaluación e investigación pensando en su fácil ingreso al formato electrónico, su procesamiento y posterior vaciado en informes escritos. Los principales paquetes de software que se trabajarán son Excel, Access, STATSTM V. 2, el SPSS, Iteman y el Bilog MG3; diseñados para el ingreso y análisis de la información recolectada, análisis de ítems con teoría clásica y teoría de respuesta al ítem, así como análisis correlacionales y prueba de hipótesis. (Ureta, 2011)

Continuación. Tabla No. 17

CURSO	DESCRIPCIÓN
<b>Estadística inferencial 1</b>	El curso desarrolla un entendimiento general de los propósitos, métodos y limitaciones del análisis estadístico de datos, así como de las pruebas de hipótesis. Utilizar programas estadísticos para ingresar, describir, elaborar e interpretar pruebas de hipótesis. Maneja los principios técnicos para desarrollar un reporte sobre hallazgos encontrados por medio de análisis estadístico de datos. (Rosales, 2010)
<b>Planeamiento y elaboración de proyectos educativos</b>	El propósito del curso es mostrar al estudiante el proceso y metodología para la preparación y diseño de los proyectos educativos. Se aprenden en forma teórica y práctica las etapas de identificación, preparación, ejecución y operación de proyectos sociales, acentuando en los educativos. Se analizan elementos de conveniencia, factibilidad política, social y económica de los proyectos educativos. Se enfatiza en la preparación de documentos de proyectos, y en la correspondencia entre sus componentes. Se enfatiza en los requisitos y aplicación para elaborar un proyecto educativo vinculado a la educación. (Fuentes Mohr, 2012)
<b>Investigación en educación 1</b>	El curso está dedicado a desarrollar competencias relacionadas con la elaboración de los protocolos y proyectos de investigación en cualquiera de las diferentes modalidades reconocidas. El estudiante tendrá que elaborar con éxito un protocolo de investigación con todas las características necesarias dependiendo de la modalidad que este escoja. El estudiante propone su tema y decide acerca del estilo de trabajo y se regula y controla que cumpla con los requisitos planteados en la clase. El curso es eminente práctico, se discuten los temas entre todos y se trabaja conjuntamente con el profesor quien acompaña constantemente al estudiante en su trabajo. (Mejía, 2012)
<b>Estadística inferencial 2</b>	En este curso, los estudiantes aprenderán algunos de las técnicas apropiadas para poder hacer análisis de datos que les permita tomar decisiones apropiadas en función de los resultados obtenidos. Decidirán la técnica más apropiada según las variables que manejan. También se aprende a utilizar las ventajas de Excel para hacer los cálculos, las gráficas, los análisis y el reconocimiento de todas las estadísticas necesarias.(Mejía, 2011)
<b>Medición y evaluación educativa</b>	En este curso se estudian los fundamentos de la medición y de la evaluación así como los enfoques y modelos de evaluación que son aplicables en educación. Se analizan el proceso de diseño, planificación, ejecución y evaluación de proyectos y programa, textos y materiales educativos, y el desempeño del recurso humano. Se revisan modelos que se aplican en la evaluación de instituciones educativas. El estudiante presenta un diseño para la evaluación de un tema educativo que sea de su interés. (Rubio, 2010)

Continuación. Tabla No. 17

CURSO	DESCRIPCIÓN
<b>Investigación cualitativa</b>	El curso busca profundizar en las características particulares de la investigación cualitativa, enfatizando los diferentes paradigmas y enfoques desarrollados en el siglo XX y cómo estos pueden contrastarse críticamente con las tradiciones científicas cuantitativa y positivista. Se busca además que los estudiantes pongan en práctica técnicas de investigación diversas y que aprendan el uso de nuevas herramientas, tanto digitales como análogas, de registrar, sistematizar, analizar y presentar información cualitativa. Se cubren las herramientas más tradicionales, como la etnografía, las entrevistas y los grupos focales, sin dejar de lado otros acercamientos más modernos y / o menos conocidos en Latinoamérica, como lo son los cognitivos y visuales. La ética en la investigación, además de cubrirse en una sesión específica, se mantendrá como un eje transversal a lo largo del Taller, y se fomentará en el estudiante una perspectiva crítica de su labor investigativa, tanto pasada como futura, en función del tratamiento ético de las personas y comunidades con las cuales trabaja. (Castañeda, 2011)
<b>Gestión financiera y presupuestaria</b>	En el curso los estudiantes analizan los conceptos, técnicas de economía, políticas financieras y su relación con la educación en el marco de la planificación para el desarrollo. Se estudia y analiza el sistema y posibles alternativas de financiamiento para la educación. Se proporciona oportunidad para las prácticas de diversos procedimientos financieros y presupuestarios. (Samayoa, 2012)
<b>Evaluación de los aprendizajes</b>	Este curso ofrece la fundamentación teórica de la evaluación aplicada a los aprendizajes de los estudiantes en el aula así como los elementos prácticos para su aplicación. El curso asume que el/la especialista estará apoyando y acompañando a docentes en sus procesos de evaluación de aprendizajes. Este curso no pretende desarrollar aspectos de evaluaciones a gran escala. Se enfatiza el conocimiento de diferentes taxonomías educativas, los diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes y la elaboración y aplicación de distintos instrumentos para medir los aprendizajes. Incluye, así mismo la, asignación de calificaciones. Se revisa el procedimiento de elaboración de pruebas estandarizadas y su uso en educación. También se examinan aspectos como evaluación basada en el currículo y evaluación por/de competencias. (Rubio, 2012)
<b>Investigación experimental</b>	En este curso profundiza más los conocimientos acerca de los diseños experimentales la planificación y la preparación para realizar investigación, y cómo se redactan los informes científicos. El estudiante selecciona el tema sobre el cual versará su trabajo de graduación y hace el plan de tesis, revisa la literatura sobre el tema y redacta los capítulos: i. Introducción, II. Fundamentación Teórica, y III. Metodología. (Mejía, 2006)

Continuación. Tabla No. 17

CURSO	DESCRIPCIÓN
<b>Evaluación de currículo</b>	El curso de Evaluación del Currículo contribuye al logro de los perfiles profesionales del Maestro en Currículo y Maestro en Investigación, medición y evaluación educativa. Tiene como propósito desarrollar las competencias profesionales para resolver problemas que se dan en el ámbito de la evaluación curricular. Evaluando uno de los componentes o el currículo en su totalidad. (Gamboa, 2011)
<b>Trabajo de campo</b>	El curso Trabajo de Campo, propicia al cursante una experiencia sistemática de síntesis y aplicación de los aprendizajes de formación profesional logrados en el transcurso de su carrera. La experiencia se desarrolla a partir de un trabajo de investigación y estudio sobre un tema de elección personal del estudiante, asesorado y supervisado por la profesora del curso. El apoyo de asesoría sistemática se realiza en cada una de las etapas siguientes del proceso de elaboración del trabajo de campo: 1. Definición y enmarque del tema, propósito del estudio y su contenido esencial. 2. Elaboración del plan de trabajo y calendarización de sus etapas. 3. Desarrollo del trabajo. 4. Seguimiento, asesoría e implementación de apoyos y recursos. 5. Elaboración y evaluación del informe final. (Cazali, 2011)
<b>Trabajo de graduación</b>	El Trabajo de Graduación, consiste en una Tesis o Modelo de Trabajo Profesional, el cual deberá ser presentado como requisito final de graduación.

Fuente: Programas de Iniciativa Académica de los diferentes cursos de la Carrera MAMEI - UVG, 2010-2012

**(4) Principios metodológicos.** En la Facultad de Educación se privilegian las metodologías activas y participativas, fomentando el debate, el análisis crítico de casos, la resolución de problemas, y el trabajo cooperativo, entre otros. De igual forma se ha fortalecido el vínculo entre la teoría y la práctica, para que el estudiante desde los primeros años aplique lo aprendido en clase y se propicie una comprobación de la teoría. Se promueve el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje y de la plataforma educativa Blackboard con todas sus herramientas de trabajo.

**(5) Sistema de evaluación.** Se fomenta la evaluación formativa y también de producto. De acuerdo a la naturaleza de los aprendizajes que se desean evaluar, también se hacen estudios de casos, laboratorios, investigaciones, evaluación del desempeño en trabajos de campo y prácticas en contextos reales.

Las especificaciones particulares del proceso de evaluación se encuentran en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. En dicho documento se pueden encontrar lineamientos específicos en cuanto a la obtención de calificaciones numéricas y literales. Por ejemplo en el Artículo No. 11 se establece que “La mínima calificación final para aprobar una iniciativa académica de los estudios de técnicos, profesorados, baccalaureatus y licenciaturas es de sesenta y un (61) puntos; para iniciativas académicas de postgrado, es de setenta (70) puntos.

En el Artículo No. 1 se encuentran los principios básicos promulgados por la UVG, estos principios establecen que la evaluación:

- a) es parte del proceso didáctico y permite determinar si se han alcanzado las competencias enunciadas en el perfil de egreso de carrera y en los programas de las iniciativas académicas;
- b) coadyuva al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al determinar los niveles de desempeño de los estudiantes, emitir juicios de valor, orientar la toma de decisiones y realimentar el trabajo de profesores y estudiantes ;
- c) debe promover la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación;
- d) debe fomentar formas de ayudas diversas y ajustadas a las características individuales y a las necesidades educativas de los estudiantes;
- e) utiliza diferentes actividades, procedimientos e instrumentos que proporcionan resultados válidos y objetivos, lo que permite certificar el logro de las competencias;
- f) es permanente, integral, sistemática, técnica y pertinente;
- g) permite a los estudiantes un mayor control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

## V. MARCO METODOLÓGICO

### A. Tipo de investigación

El trabajo de evaluación curricular fue desarrollado como una investigación cualitativa de carácter descriptiva. Se integraron elementos de evaluación interna y externa recolectando los datos por medio de la observación, el análisis documental, encuestas en línea y entrevistas. Para la investigación de los elementos que contribuyen a la evaluación interna se analizaron diversos aspectos de la fundamentación, estructura y organización del plan de estudios, así como los datos estadísticos propios de la Facultad de Educación, entre otros. En la investigación de los elementos que contribuyen a la evaluación externa se obtuvo información por medio del estudio de egresados.

La evaluación del Currículo de la maestría, se realizó adaptando la Guía de Autoevaluación de la Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrado (AUIP), que fue creada con el fin de realizar la Evaluación y Acreditación para programas de postgrado. El instrumento se seleccionó por los altos estándares de calidad educativa propuestos, cuyas variables, elementos y reactivos han sido validados apropiadamente por profesionales, específicamente para evaluar programas de postgrado. Esta guía es de carácter conceptual y metodológico y ha permitido abordar de manera sistemática procesos de evaluación y acreditación de diferentes instituciones de educación superior, identificando conjuntos de indicadores y criterios de evaluación. Con el fin de lograr los objetivos propuestos en esta investigación, se identifican las ocho variables que serán el objeto de la evaluación externa del programa de postgrado descrito, estas variables son:

1. Estudiantes
2. Profesores
3. Plan de estudios
4. Investigación
5. Gestión
6. Entorno y pertinencia
7. Egresados e impacto
8. Evaluación

### B. Muestra no intencionada

La investigación se llevó a cabo en el Campus Central de la Universidad del Valle de Guatemala, ubicado en la zona 15 de la ciudad de Guatemala. Se trabajó con informantes internos y externos. Entre los informantes internos se contó con la participación de dos autoridades de la Facultad de Educación; ocho profesores, once estudiantes del último año de las Licenciaturas y seis estudiantes de la maestría. Entre los informantes externos participaron veintidós de los egresados de la Carrera de Maestría en Educación con Especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa y nueve empleadores de los profesionales egresados de la UVG de diferentes ámbitos laborales y a 7 estudiantes inscritos en el último año de licenciatura de otras universidades del país. Además, se entrevistó al Director de la Oficina de Egresados UVG y la Directora Académica de la universidad.

## C. Metodología

El modelo de evaluación curricular seleccionado es el Modelo de Utilización Focalizada, que es un Modelo para la **Toma de Decisiones**. Se aplicó la Guía de Autoevaluación elaborada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado – AUIP. Esta guía propone la aplicación de dos instrumentos, la Autoevaluación y la Guía de Reflexión, los cuales han sido desarrollados en el Marco Teórico.

La AUIP ha propuesto una metodología participativa dirigida por la institución educativa. La estrategia metodológica principal es la realización de grupos focales para llevar a cabo las tareas de análisis, síntesis y evaluación. Promueven la formación de una Comisión de Autoevaluación con el fin de gestionar el proceso; y, formar y dirigir los equipos de trabajo. Los equipos de trabajo se ocupan de manera simultánea de la autoevaluación de cada una de las variables del programa coordinando la participación de informantes conexos a la maestría. La autoevaluación tiene como propósito auspiciar una reflexión colectiva que permita analizar, diagnosticar, revisar y ajustar las variables del programa.

La metodología propuesta por la AUIP se adaptó para realizar el proceso de investigación y aplicación de la Guía de Autoevaluación y la Guía de Reflexión, ya que al ser una evaluación externa particular, no es un proceso institucional. Sin embargo, las autoridades de la Universidad del Valle de Guatemala, colaboraron en la elaboración de la evaluación externa, dando acceso a documentación de la Maestría y participando como informantes en el proceso de investigación y recolección de información.

Con el propósito de llevar a cabo de manera más eficiente el proceso de recolección de datos, análisis e interpretación de la información obtenida de las variables, éstas se han agrupado de la siguiente manera:

**Tabla No. 18 -Agrupación de Variables**

<b>PRIMER GRUPO</b>	<b>SEGUNDO GRUPO</b>	<b>TERCER GRUPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes</li> <li>• Los profesores</li> <li>• Egresados e impacto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El plan de estudios/formación</li> <li>• Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión</li> <li>• Entorno y pertinencia</li> <li>• La evaluación</li> </ul>

Fuente: Guía de Autoevaluación AUIP – 2009

La agrupación de las variables permitió realizar la recolección de datos por medio de etapas específicas de trabajo. Se realizó el análisis de triangulación correspondiente combinando la información obtenida de las distintas fuentes e informantes.

En la primera fase del trabajo de investigación, se realizó la recopilación de folletos, información publicada en la página web, manuales, reglamentos, programas de iniciativa académicas, registros académicos y herramientas de evaluación que conforman el programa de la Maestría MAMEI.; el análisis documental de todas las variables y el

proceso de observación de sujetos, procesos y elementos que conforman las variables establecidas en el instrumento de evaluación externa a utilizar.

En la segunda fase se realizaron entrevistas individuales con informantes clave logrando representación de autoridades de la Facultad de Educación y del Director de la Oficina de Egresados de la Universidad del Valle de Guatemala, profesores que impartieron los cursos en los últimos cinco años, estudiantes que cursan la carrera, egresados y empleadores.

En la tercera fase del trabajo de investigación se realizaron encuestas en línea, las cuales fueron enviadas a todos los docentes; estudiantes de la maestría; estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación y Psicopedagogía UVG; egresados y empleadores.

Se realizó una cuarta fase de trabajo, se invitó a informantes clave de la comunidad educativa con el fin de abrir un espacio de discusión del programa de maestría, al aplicar las Guías de Reflexión propuestas por la AUIP. Debido a diferencias de horario y falta de disponibilidad de tiempo, no se llevó a cabo la técnica de grupos focales tal y como lo sugiere la Guía de Autoevaluación AUIP, sin embargo la discusión se realizó por medio de entrevistas individuales y conversaciones por correo electrónico.

El análisis triangulado, utilizado como una práctica de evaluación, consiste en el análisis interpretativo comparado, con base en las valoraciones hechas por diversos actores o fuentes, cuyo propósito es: “evaluar la consistencia, tanto de los datos como de la coherencia o incoherencia de los procesos y resultados, garantizando la veracidad y precisión de la valoración de un fenómeno” (Castillo, S.; 2003). Se llevó a cabo, utilizando tres diferentes formas atendiendo a autores como Colás y Buendía (1992) y Cohen y Manion (1990) quienes establecen seis tipos de triangulación encaminados a aumentar las fuentes de credibilidad de las investigaciones cualitativas, estas son:

**Triangulación de fuentes:** se trata de confirmar un mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación y aporte de datos. Gutiérrez (2006) la define como *triangulación de medios*, es decir, se comparan los datos obtenidos a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, etc., y se establecen en qué medida son coincidentes o no las informaciones.

**Triangulación metodológica:** se aplican diferentes métodos y /o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos, ya que al utilizar en la triangulación diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno por medio de diversos acercamientos. Una variante es la aplicación del mismo método en diferentes ocasiones. El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados. (Okuda, Benavides y Gómez, 2005)

**Triangulación interna:** incluye el contraste de la información dada por el investigador, los observadores externos y/o los participantes (alumnado), buscando coincidencia y/o divergencias entre ellos. Gutiérrez (2006) la determina como *triangulación de los informantes*, por ejemplo: en el caso de un centro escolar podemos plantearnos: ¿qué diferencias

o coincidencias de datos aportan los informantes de un mismo estamento en relación al tema?, ¿qué diferencias se plantean entre las informaciones que proceden de distintas esferas?

Los instrumentos son las herramientas que facilitan la recolección y el análisis de la información. El instrumento utilizado para la evaluación externa, es la Guía de Autoevaluación de AUIP para programas de postgrado, para realizar la evaluación externa. Este instrumento contiene los reactivos determinados para cada una de las variables y permite asignar una puntuación a la información. La información procede de tres fuentes: los participantes en el programa, la documentación existente y los procesos que se puedan observar. En consecuencia, se identificó a las personas, el acceso a documentos y la posibilidad de observar procesos en ejecución. Después del análisis y la ponderación de los diferentes elementos de las variables propuestas, se procedió a sumar los valores obtenidos y a realizar el informe final.

En las entrevistas, la conversación intencional se realizó por medio de una serie de preguntas previamente elaboradas, que facilitaron la obtención de datos más extensos y profundos. Dichos reactivos se elaboraron con base a la caracterización de las variables que plantea AUIP. También sirvieron de base para la elaboración de las encuestas. La observación directa posibilitó la percepción de objetos, sucesos y procesos; dirigida y controlada de manera sistemática, ya que proporciona información concreta sobre procesos establecidos por la institución educativa. El análisis de documentos permitió interpretar la información existente en los registros, programas y manuales, de forma objetiva, exhaustiva y sistemática. El evaluador externo realizó el análisis de los documentos y comparó la información obtenida de ellos confrontándola con la información obtenida de otras fuentes como lo son los estudiantes, egresados, profesores y empleadores. Las evidencias son las pruebas determinantes que sustentan la emisión de un juicio valorativo, y serán identificadas y adjuntadas por el evaluador externo para sustentar la información plasmada en los diversos instrumentos y tablas. Los instrumentos a utilizar facilitan la organización y sistematización de la información

La información cualitativa obtenida, fue sistematizada de la siguiente manera:

- La estructuración de los datos se llevó a cabo por medio de la agrupación de las variables por categorías, ordenando la información obtenida de acuerdo a las fuentes de información.
- Se codificaron los datos cualitativos = desarrollo de las categorías de codificación, para lo cual, se redactó una lista de temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial, y se le asigna un número o letra a cada categoría de codificación. Finalmente, se comprueba (Tojar, 2006) qué datos han sobrado, y realizar nuevas categorías con ellos. Se utilizó para el proceso de categorización y codificación de los datos, el siguiente: Fecha, Fuente (ARS, ES, RA), género, maestría, especialización, clave. 1705-ES-FEcC9
- Se utilizó el programa de NVIVO con el fin de categorizar y sistematizar la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas y de las encuestas. NVIVO es un programa especializado para la organización de la información en investigaciones cualitativas, creado por QSR Internacional.
- Se llevó un diario de campo en dónde el evaluador llevó un récord de sus impresiones, éstas fueron llevadas de acuerdo a las variables a estudiar.

El reporte de resultados fue elaborado y evaluado de acuerdo a la triangulación y ponderación de los distintos elementos encontrados de acuerdo al instrumento de evaluación a utilizar. La puntuación obtenida al sumar los datos y promediarlos es sobre 100 puntos. Se determinó el resultado de la evaluación de acuerdo al siguiente criterio:

**TABLA No. 19 Categorización de instituciones de acuerdo a resultados**

60 - 74 puntos	Bueno
75 – 89 puntos	Muy Bueno
90 – 100 puntos	Excelente

Fuente: Guía de autoevaluación de Postgrado - AUIP (Abreu, L.F.; Cruz, 2009)

## VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El proceso de la evaluación externa de la Maestría en Evaluación, Medición e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala generó información importante que es necesaria considerar con el fin de implementar procesos y mecanismos de mejora. Estos resultados serán planteados a continuación de acuerdo a los objetivos específicos propuestos:

### A. Objetivo No. 1

*Establecer cuál ha sido la demanda que ha tenido la carrera en los últimos diez años.*

**1. Hallazgos.** Por medio del registro histórico de inscripción de estudiantes de la maestría, podemos observar que la totalidad de estudiantes en toda la carrera en la última década no pasa de 21, por ciclo. De acuerdo al listado oficial de inscripción de estudiantes obtenido en la Facultad de Educación por medio de la consulta correspondiente en el sistema de registros estudiantiles de la UVG, muestra a los estudiantes clasificados en dos categorías básicas:

- **Estudiantes de nuevo ingreso:** son los estudiantes que ingresan por primera vez a la UVG, provenientes de otras universidades. En este dato estadístico no se incluye el registro de la universidad de procedencia.
- **Estudiantes de reingreso:** son los estudiantes que han estudiado con anterioridad en la UVG y continúan sus estudios en la especialidad descrita.

Las cantidades en la siguiente tabla describen el récord de todos estudiantes inscritos de los dos años propuestos de la carrera, de los estudiantes inscritos para el desarrollo de Tesis o Trabajo de Graduación.

**TABLA No. 20**

#### **Estadística de inscripción - Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa - Récord histórico UVG 2003-2013**

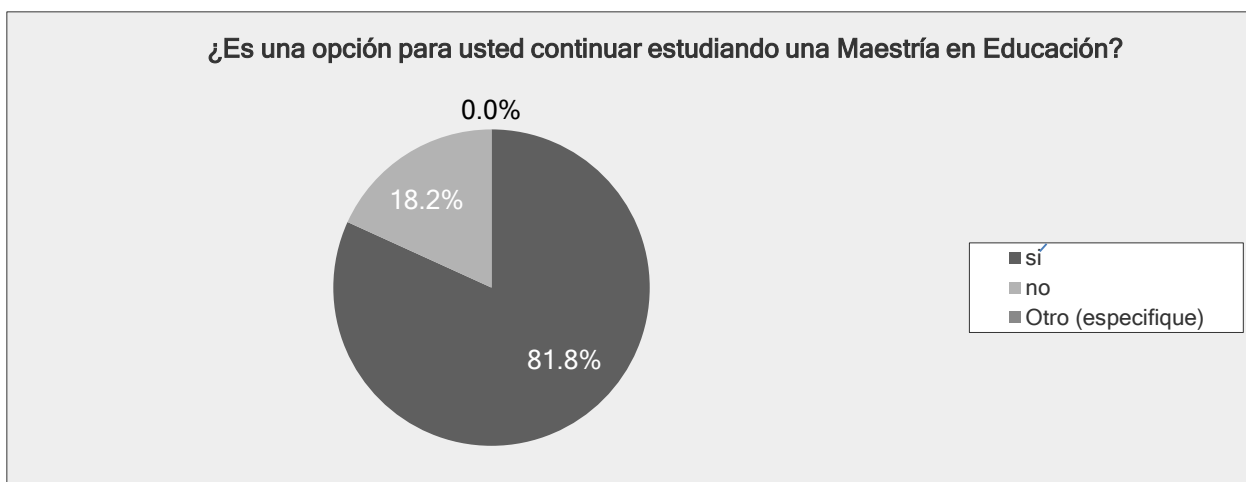
		Estudiantes					Estudiantes		
Año	Ciclo	Nuevo Ingreso	Reingreso	Total	Año	Ciclo	Nuevo Ingreso	Reingreso	Total
2003	Ciclo 1	2	4	6	2009	Ciclo 1	1	10	11
	Ciclo 2	0	6	6		Ciclo 2	0	10	10
2004	Ciclo 1	5	2	7	2010	Ciclo 1	2	10	12
	Ciclo 2	4	9	13		Ciclo 2	0	10	10
2005	Ciclo 1	6	6	12	2011	Ciclo 1	1	12	13
	Ciclo 2	1	11	12		Ciclo 2	0	11	11
2006	Ciclo 1	0	10	10	2012	Ciclo 1	1	7	8
	Ciclo 2	1	6	7		Ciclo 2	0	9	9
2007	Ciclo 1	10	11	21	2013	Ciclo 1	6	10	16
	Ciclo 2	0	18	18		Ciclo 2			
2008	Ciclo 1	4	18	22					
	Ciclo 2	0	21	21					

Fuente: Estadísticas UVG 2003-2013

La tabla muestra que en la última década el mínimo de estudiantes inscrito en toda la carrera fue de 6 por semestre, en el 2003. Se observa que en los años 2007 y 2008 se contó con el mayor número de estudiantes, oscilando entre 18 a 21 estudiantes inscritos. En el primer ciclo 2013, la inscripción de estudiantes en toda la carrera fue de 16. Estos datos evidencian que la demanda de la carrera de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa es baja, especialmente si se considera que los datos presentados representan todos los estudiantes que participan del programa de formación.

Se indagó, por medio de la encuesta una posible demanda estudiantil para el próximo año 2014. Se le preguntó a estudiantes del último semestre de las licenciaturas en educación de la UVG: *¿Es una opción para usted continuar estudiando una Maestría en Educación?* Respondieron de la siguiente manera:

**Gráfica No. 9**

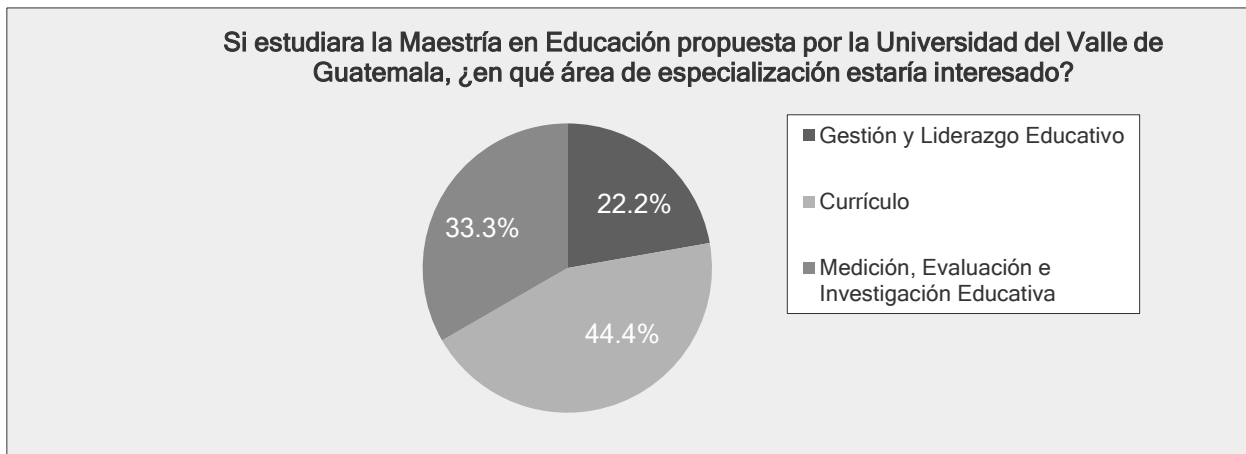


Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado 2013

La gráfica muestra que para el 81.8% de los encuestados si es una opción el continuar estudiando una Maestría en Educación. Para el 18.2% no es una opción continuar estudiando una Maestría en Educación. Se indagó entre los estudiantes de UVG sobre la institución de educación superior dónde están considerando continuar con sus estudios de postgrado, dónde el 72%, expresó que si considerarían continuar con sus estudios universitarios en la UVG. Lo que evidencia interés por los programas de Maestría en Educación de la universidad.

A la pregunta: *Si estudiara la Maestría en Educación propuesta por la Universidad del Valle de Guatemala, ¿En qué área de especialización estaría interesado?* Los encuestados mostraron una clara predilección por la especialidad en Currículo (44.4%) sobre la especialidad en Evaluación, Medición e Investigación Educativa (33.3%), siendo la opción con menos interés expresado, la de Gestión y Liderazgo Educativo (22.2%) tal como se muestra en la siguiente gráfica:

GRÁFICA No. 10



Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado 2013

**2. Análisis de resultados.** La Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala, ha tenido durante la última década poca demanda estudiantil. La información recopilada muestra que en el 2007 y el 2008 se ha logrado la inscripción de 18 a 21 estudiantes respectivamente. Desde entonces la población estudiantil ha variado entre los 9 y 13 estudiantes, logrando en el primer ciclo del 2013 contar con 16 estudiantes inscritos en todos los años de la carrera, incluyendo estudiantes inscritos para la realización de trabajo de graduación o tesis.

La poca demanda estudiantil que responde a la oferta de la carrera, permite cuestionar si la carrera es financieramente autosostenible, es decir si por sí sola cuenta con los recursos financieros para cubrir todos los gastos que conforman el andamiaje de calidad y gestión de la maestría. Indudablemente, la carrera cuenta con el reconocimiento nacional e internacional, además, sí existe un campo laboral para los egresados. Entonces, ¿Qué sucede? ¿Cuáles son los obstáculos que se deben solventar para lograr mayor participación de estudiantes en el programa propuesto? Analizando los resultados obtenidos en las entrevistas y las encuestas, bajo las premisas básicas de análisis de paradigmas individuales en cuanto a continuar estudios de postgrado, encontramos que para la mayoría de los estudiantes de pregrado abordados (81.8%) si es una opción la de continuar con estudios de postgrado en la rama educativa. Podemos decir que está claro para los encuestados, que para lograr mejorar a nivel personal, intelectual y financiero es importante continuar con sus estudios de postgrado. Con esta línea de pensamiento, se ha logrado romper con ideas culturales nacionales, en las que por muchos años se ha confinado a los educadores a una educación intermedia y a un ámbito laboral con pocas expectativas de desarrollo profesional. La educación superior es una alternativa real de progreso.

No se puede dejar de explorar la posibilidad de que las propuestas de formación de maestrías de la UVG, no sean de interés para las nuevas generaciones, al indagar sobre el interés de estudiantes de pregrado por la Maestría de Medición, Evaluación e Investigación Educativa, encontramos que los resultados muestran predilección de los estudiantes por la especialidad en Currículo (44.4%), sobre la especialidad en Evaluación, Medición e Investigación

Educativa (33.3%), siendo la opción con menos interés la de Gestión y Liderazgo Educativo (22.2%). Los estudiantes encuestados, expresaron tener interés en otras áreas, como lo es una propuesta de maestría en educación especial, posibilidad que debiera ser considerada por la UVG.

Los resultados también muestran que la Universidad del Valle de Guatemala, ha dado una buena impresión en sus estudiantes como una institución de calidad y alto rendimiento, es por ello que el 72.7% de los encuestados de la UVG afirman que la universidad es su primera elección al pensar en continuar con sus estudios de maestría en educación. Sin embargo, muchos de ellos coinciden en que hay factores de peso, especialmente a nivel financiero que les obliga a buscar otras instituciones como opciones viables para desarrollarse y alcanzar el título de maestría deseado.

## B. Objetivo No. 2

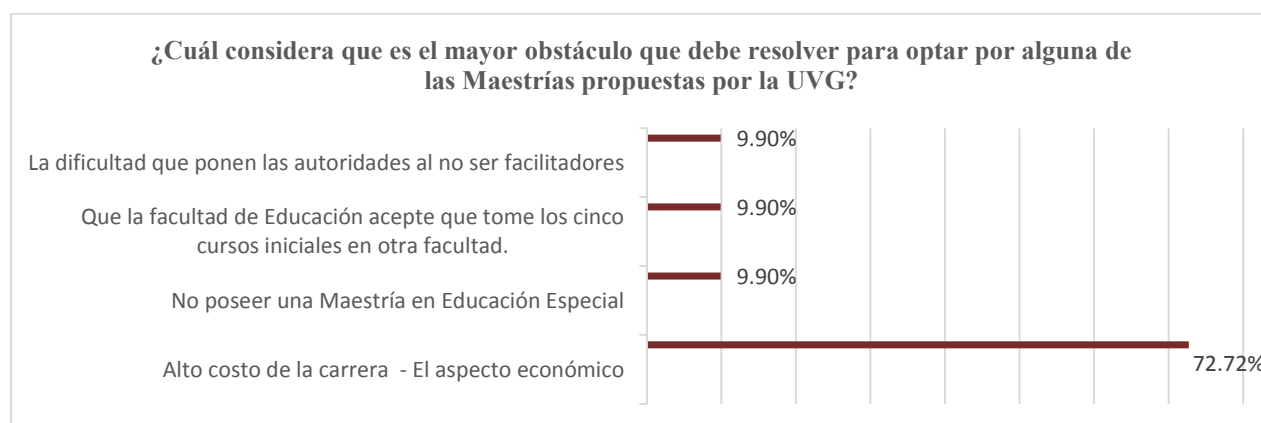
*Identificar cuáles son los factores que los estudiantes toman en cuenta para estudiar una Maestría en Educación en la Universidad del Valle de Guatemala.*

**1. Hallazgos.** Considerando la poca afluencia estudiantil en la carrera, es importante determinar factores clave que consideran y que podrían ser un obstáculo para estudiantes interesados en la carrera, al decidir continuar con estudios de postgrado en educación en la UVG. Con este fin, se realizaron entrevistas individuales con estudiantes del último año de Licenciaturas UVG y una encuesta en línea para confirmar las inquietudes e información obtenida en las entrevistas.

Todos ellos coincidieron en que el factor más importante a considerar continuar con estudios de postgrado es el factor financiero.

También se les planteó la pregunta abierta: *¿Cuál considera que es el mayor obstáculo que debe resolver para optar por alguna de las Maestrías propuestas por la UVG?* Las respuestas se agruparon en grupos de acuerdo a la misma temática, mostrando los siguientes resultados:

**GRÁFICA No. 11**



Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado 2013

El 72.72% de los encuestados coincidió en que el factor financiero es el mayor obstáculo que deben resolver. Los entrevistados coincidieron en que el salario mensual devengado es bastante bajo y los aumentos no se dan en correspondencia con el índice de inflación nacional, por lo que los docentes en ocasiones se ven forzados a tener más de un empleo, dar tutorías privadas o dedicarse a otra profesión con el fin de completar el presupuesto familiar.

Todos los entrevistados trabajan como docentes en la escuela primaria y secundaria, y coinciden en que las leyes en Guatemala no contemplan una legislación salarial que tome en cuenta el nivel escolar de los docentes. Actualmente, solamente contempla los aumentos de acuerdo a los años de servicio y la clase escalafonaria correspondiente, lo cual está legislado para el sector público del país y sirve de referencia para la iniciativa privada. En el Acuerdo Ministerial No. 167-2011 emitido por el Ministerio de Educación de Guatemala, se establece que el salario inicial para docentes del nivel preprimario y primario es de Q.2, 740.00 y para los del nivel medio que trabajen tiempo completo es de Q.2, 910.00 más el porcentaje escalafonario correspondiente.

En el Artículo 4to del Decreto No. 1485 del Congreso de la República, se establece el porcentaje de aumento salarial de acuerdo a la clase escalafonaria de la siguiente manera: Clase A con el sueldo base; Clase B con un aumento del 25%; Clase C con un aumento del 50%; Clase D con un aumento del 75%; Clase E con un aumento del 100%; y la Clase F con un aumento del 125% sobre el sueldo base. Al hacer los cálculos vemos que un docente del nivel medio de la clase F, es decir con 20 años de experiencia o más devenga un salario de Q. 6,547.20.

Los aumentos anuales no se encuentran legislados y varían de acuerdo al presupuesto anual del Ministerio de Educación. Aunque, bien es cierto que estas cifras son para el sector público, los salarios en el sector privado oscilan dentro de las mismas cantidades sin tomar en cuenta la clase escalafonaria que le corresponde a los docentes. Son excepciones los salarios pagados por instituciones educativas privadas de renombre y con acreditaciones internacionales. En el sector privado, se da la competitividad a nivel salarial, lo que financieramente les permite cobrar cuotas y pagar mejores salarios a sus empleados. Al considerar el salario que los docentes devengan y el costo de cursar una maestría en la UVG es muy caro, hace que los interesados que trabajan bajo las condiciones financieras descritas busquen otras opciones de estudios de postgrado en que los precios y formas de pago sean más accesibles.

Además del ámbito financiero, los entrevistados también mencionaron otros factores que influyen en su decisión de elegir estudiar una carrera de postgrado. Estos factores podrían representar para la institución, un obstáculo a considerar, para lograr que el programa de formación sea una opción viable para los estudiantes. Se pidió a los encuestados que los organizaran los factores en orden de prioridad, con el fin de identificar las necesidades prioritarias que les impide decidir por el programa de la Maestría MAMEI. ***Indique por orden de prioridad, de 1 a 9, la importancia que tiene para usted los factores presentados, al elegir una carrera de postgrado.***

**TABLA No. 21 –Factores prioritarios que consideran los estudiantes de pregrado al elegir una carrera de postgrado.**

Aspectos a considerar	Orden de prioridad								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Contenido del programa	0	18.18%	18.18%	18.18%	0	18.18%	18.18%	0	9.90%
Calidad del profesorado	18.18%	9.90%	27.27%	18.18%	0	0	9.90%	18.18%	0
Prestigio de la universidad	18.18%	0	27.27%	9.90%	9.90%	0	9.90%	18.18%	9.90%
Localización geográfica de la institución	0	9.90%	0	9.90%	0	9.90%	9.90%	45.45%	9.90%
Oportunidades laborales en el área de especialización	18.18%	9.90%	9.90%	9.90%	18.18%	0	18.18%	0	18.18%
Costos y financiamiento	27.27%	9.90%	9.90%	0	0	18.18%	9.90%	9.90%	0
Ideología institucional	0	9.90%	9.90%	0	27.27%	27.27%	18.18%	0	9.90%
Años propuestos para la titulación	0	18.18%	0	18.18%	36.36%	9.90%	9.90%	0	9.90%
Programa de becas	18.18%	18.18%	0	18.18%	9.90%	18.18%	0	0	18.18%

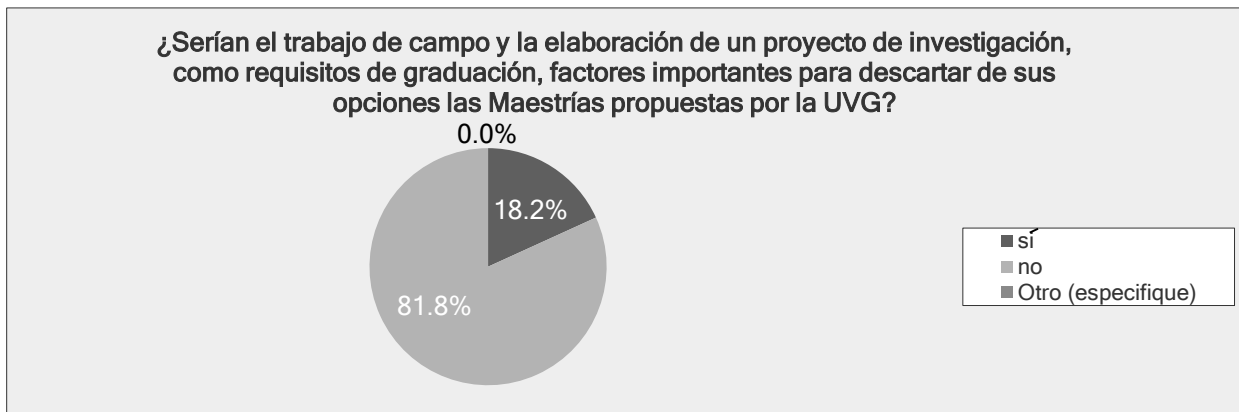
Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado 2013

Los resultados de la encuestas muestran que para el 27.27% de los estudiantes, el primer lugar en orden de prioridades lo tienen Costos y financiamiento. En el segundo lugar de prioridades tres aspectos obtuvieron 18.18%, a) contenido del programa, b) los años propuestos para la titulación y c) el programa de becas de la institución. En el tercer lugar de las prioridades fueron seleccionados por el 27.27% cada uno a) la calidad del profesorado y el prestigio de la universidad.

En las entrevistas surgió la inquietud del Trabajo de Graduación o Tesis como posible obstáculo para estudiar una maestría en educación en la UVG. El 40% de los entrevistados de otras universidades, expresaron que ellos sienten mayor disposición a estudiar una carrera de postgrado que no tenga como requisito la elaboración de un Trabajo de Graduación o Tesis. Ellos coincidieron en que la razón principal de su deseo de estudiar una carrera sin este requisito es el costo económico que se le agrega a la carrera, además del tiempo extra que se invierte en su elaboración.

Los entrevistados que han formado parte de la UVG en el pregrado, consideran que es de esperarse, que toda carrera de postgrado requiera elementos de investigación aplicada, como requisito de graduación. Para corroborar esta información se incluyó la siguiente pregunta en la encuesta. *¿Serían el trabajo de campo y la elaboración de un proyecto de investigación como requisitos de graduación, factores importantes para descartar de sus opciones las maestrías propuestas por la UVG?* Las respuestas obtenidas se presentan a continuación:

GRÁFICA No. 12

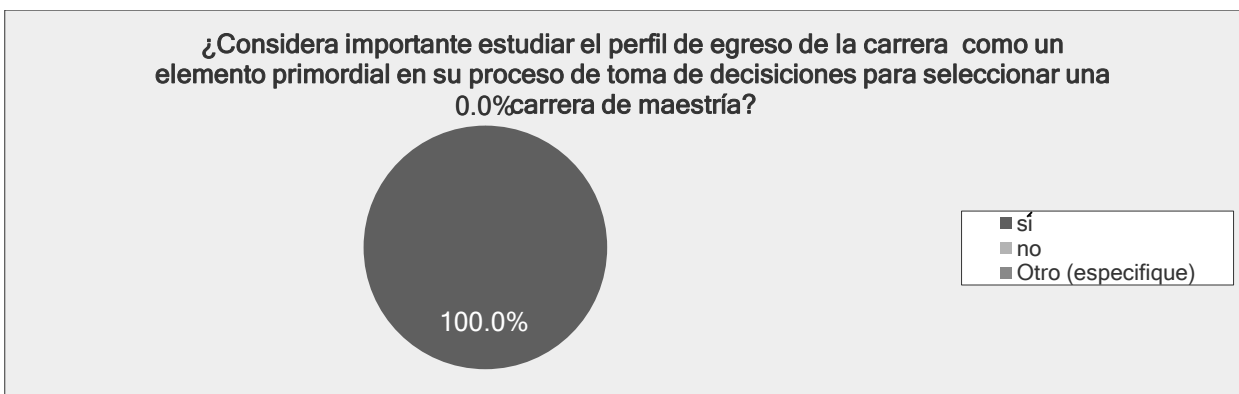


Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado UVG 2013

Para el 81.8% de los encuestados el trabajo de campo y la elaboración de un proyecto de investigación no representan un obstáculo, mientras que para el 18.2% si lo es.

Se preguntó en la encuesta: *¿Considera importante estudiar el perfil de egreso de la carrera, como un elemento primordial en su proceso de toma de decisiones para seleccionar una carrera de maestría?*

GRÁFICA No. 13



Fuente: Encuesta de elaboración propia- Estudiantes de pregrado UVG 2013

En cuanto a la consideración del Perfil de egreso como un factor a considerar en la toma de decisiones de selección de carrera, el 100% de los encuestados y entrevistados coinciden en que si es determinante en su decisión. Por lo que el perfil de egreso de la carrera podría representar un obstáculo si no llena las expectativas de los estudiantes.

**2. Análisis de resultados.** Al preguntarle a los encuestados sobre los principales factores que influyen en su decisión de carrera a nivel de maestría, el 27.27% coincidió que en primer lugar en orden de prioridades lo tienen Costos y financiamiento; en segundo lugar consideran a) el contenido del programa, b) los años propuestos para la titulación y c) el programa de becas de la institución, cada uno de los aspectos anteriores obtuvo el 18.18% de respuestas; y en tercer lugar consideran la calidad del profesorado y el prestigio de la institución educativa, aspectos

votados por 27.7% de los encuestados. La elaboración de un Trabajo de Graduación o Tesis, podría representar un obstáculo en la selección de una maestría únicamente para el 18.2% de los encuestados. Todos los estudiantes coinciden en que el perfil de egreso de la carrera es un factor importante en la toma de decisión de una especialización al seleccionar una carrera de postgrado.

Estos datos muestran que es una realidad la preponderancia que tienen los costos y la economía de los estudiantes en su toma de decisiones. La mayoría de las personas interesadas en opciones de estudio de postgrado en el área educativa en Guatemala, son personas que se dedican a la docencia en todos los niveles educativos del país en el sistema de educación escolar, quienes cuentan con ingresos económicos limitados.

Si bien la educación es una inversión, tiene un costo de oportunidad, que hay que considerar al desarrollar los distintos programas de formación de las universidades. Hay que decidir si se mantienen las cuotas altas con pocos estudiantes inscritos, si se bajan las cuotas y se compensa con mayor población estudiantil, o bien si se logran alianzas estratégicas con el sector empresarial en las cuales se logre obtener donaciones económicas para los distintos programas educativos con el fin de otorgar becas. Es importante considerar que para que una entidad funcione adecuadamente debe ser autosuficiente en su gestión financiera y administrativa.

La identificación de los demás factores que podrían representar un obstáculo para continuar estudios de postgrado seleccionando especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, giran alrededor de la propuesta de formación, en la que se debiera de trabajar en su revisión y actualización, así como en su divulgación, motivando a los estudiantes a conocer de forma puntual de qué se trata la carrera, así como los beneficios personales y profesionales a los que podrían optar.

## **B. Objetivo No. 3**

*Establecer si los programas de los cursos incluidos en la malla curricular de la maestría son coherentes con los objetivos y el perfil de egreso de la carrera.*

**1. Hallazgos.** No se encontró un documento oficial en donde se encuentre el diseño del currículo de la Maestría en Educación especializada en Evaluación, Medición e Investigación Educativa. Sin embargo, se cuenta con los Programas de Iniciativa Académica, elaborados por los profesores que imparten los cursos que conforman la malla curricular de la carrera.

Por medio del análisis documental se observó que la estructura de los programas de iniciativa académica se encuentra en período de transición. Muestran un cambio de enfoque curricular, de una educación basada en objetivos a un enfoque basado en competencias. Como resultado, se observan dos estructuras diferentes, en donde los programas de iniciativa académica no incluyen los mismos elementos. Se observó que no todos los programas obtenidos están completos, ya que algunos de ellos solamente incluyen la descripción del curso, mientras que otros plantean objetivos o competencias, contenidos, metodología, evaluación, recursos, cronograma de trabajo y bibliografía.

Los programas que plantean competencias, incluyen competencias genéricas y específicas y la clasificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los programas que presentan objetivos lo hacen de manera general y específica además de presentar un temario de contenidos. Los profesores son quienes elaboran los programas de iniciativa académica que imparten, los cuales son autorizados por la dirección de la carrera al inicio de cada ciclo. La Universidad del Valle cuenta con varios documentos de apoyo a la docencia que guían el trabajo de desarrollo de los programas de los cursos. Estos documentos son:

- a. El Reglamento de Evaluación de los aprendizajes, donde se encuentran los principios de la evaluación, los lineamientos técnicos, sistemas de calificación, normas para la realización de actividades de evaluación, requerimientos del rendimiento académico para permanecer en la universidad entre otros.
- b. Guía para la elaboración del programa de iniciativa académica, el cual incluye las consideraciones generales para la elaboración del programa del curso, la estructura y elementos que deben incluirse en los programas para su aprobación.

Al no contarse con el diseño curricular actualizado de la carrera, los datos fundamentales se recopilaron por medio del estudio de diferentes fuentes de información, principalmente de los folletos publicitarios publicados para dar a conocer cada una de las carreras y del Portal de la Facultad de Educación y la carrera, que se encuentran en la página web de la UVG. [www.uvg.edu.gt](http://www.uvg.edu.gt). No se encontró un perfil profesional y académico para la carrera, sino un listado de objetivos.

Se han propuesto tres objetivos que la carrera pretende alcanzar, los cuales son de carácter general. No se plantean objetivos específicos de los diferentes ámbitos de especialización de la carrera. Para determinar si los programas de iniciativa académica de los cursos que conforman la malla curricular de la maestría son coherentes con los objetivos de la carrera, se realizó un análisis documental que buscó evidencias que muestra la contribución particular de cada curso al cumplimiento de los objetivos planteados.

Los objetivos de la carrera de Medición, Evaluación e Investigación Educativa establecidos por la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala son:

1. Aportar a la calidad de la educación del país, al formar evaluadores e investigadores educativos con un alto desempeño profesional y ético.
2. Formar profesionales que diseñen y desarrollen evaluaciones e investigaciones educativas que coadyuven a la calidad
3. Contribuir a la innovación, en el área educativa, con soluciones creativas que partan de un análisis profundo de la situación evaluada o investigada

<http://www.uvg.edu.gt/masters/educacion-desarrollo/medicion/index.html>

Todos los programas de iniciativa académica de los cursos listados en el plan de estudios de la maestría contribuyen teóricamente, a la formación de evaluadores e investigadores educativos. Proporcionan la fundamentación teórica, conceptos, principios, procedimientos, práctica y actitudes necesarias para lograr en los estudiantes la capacidad de lograr un alto desempeño profesional y ético. Esto se evidencia por medio de la descripción de los cursos, la resolución de la problemática específica de cada uno de ellos, del contenido, la metodología y las oportunidades de aprendizaje planteadas por los profesores en sus programas.

En cuanto al segundo objetivo, el desarrollo de las capacidades de diseño y desarrollo de evaluaciones e investigaciones educativas que coadyuven la calidad, se logra teóricamente, por medio del bloque de cursos específicos en el área de investigación. Los programas de iniciativa académica de estos cursos, plantean objetivos y competencias en los cuales los estudiantes diseñan proyectos y protocolos de investigación científica para ser aplicados en la práctica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la temática no está relacionada con evaluación educativa y la gestión e implementación propuesta en los proyectos no se lleva a la práctica. Sin embargo, de acuerdo a los programas de iniciativa académica, los estudiantes reciben la instrucción teórica y las competencias para la implementación y gestión de dichos proyectos. Los cursos que pertenecen al bloque de Investigación son: Investigación en Educación 1, Planeamiento y Elaboración de Proyectos Educativos, Investigación Cualitativa, Investigación Experimental, el Trabajo de Campo y el Trabajo de Graduación o Tesis.

También se pudo observar que hay cursos específicos que contribuyen en la formación de los estudiantes, desarrollando destrezas específicas que dirigen y complementan las líneas de acción en las evaluaciones e investigaciones. Estos cursos específicos proveen competencias de diseño, comunicación, análisis y organización, e interpretación de información. Por lo tanto, también son coherentes con los objetivos de la carrera. Los cursos técnicos que contribuyen al desarrollo de las evaluaciones e investigaciones: Medición y Evaluación Educativa, Evaluación de los Aprendizajes, Estadística Inferencial I y 2, Procesamiento de Datos y Evaluación Curricular.

En cuanto al tercer objetivo de contribuir a la innovación en el área educativa, con soluciones creativas que partan de un análisis profundo de la situación evaluada o investigada, se puede observar en los programas de iniciativa académica de los cursos que se fomenta la innovación, sin embargo no hay evidencia de los resultados esperados y obtenidos. Las actividades propuestas pretenden proponer la innovación como uno de los ideales del curso, sin embargo se da a entender que la evidencia práctica de dicha innovación se observará por medio del trabajo de los estudiantes a lo largo del curso y únicamente podrá ser verificado al finalizar el semestre, por lo que la generalidad de las instrucciones no son suficientes para aseverar la existencia de propuestas innovadoras.

Los programas de iniciativa académica, evidencian la formación en investigación, pensamiento crítico, análisis, organización y manejo de datos, pero no evidencian la innovación, ni las soluciones creativas a las que llegaron los estudiantes. Al finalizar cada uno de los cursos, no se elaboran informes de logros específicos por curso por lo cual no hay evidencia documental de los proyectos innovadores planteados por los estudiantes. Con el fin de establecer si los programas de iniciativa académica incluidos en el plan de formación de la maestría son coherentes con el perfil de egreso de la carrera, se hizo un análisis documental utilizando una tabla de relaciones. La maestría cuenta con un perfil

del graduado de la carrera, sin embargo no cuenta con un perfil profesional. El perfil de egreso de la carrera, está descrito en el folleto publicitario de la carrera como el perfil del graduado(a). El perfil plantea únicamente cinco capacidades, siendo las dos primeras específicas de la carrera. Las otras tres son competencias genéricas que podrían aplicarse a todas las maestrías de la Facultad de Educación UVG.

Se realizó la revisión de los programas de iniciativa académica de cursos utilizando una lista de relaciones con el perfil del graduado, se revisó el planteamiento de las competencias y objetivos según fuera el caso, para determinar si coinciden con los puntos descritos en el perfil. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

**TABLA No. 22 Listado de relaciones para el análisis documental de los programas de iniciativa académica y el perfil de egreso de la carrera MAMEI**

Cursos del Plan de Estudios de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa.	Perfil de egreso de la carrera				
	Diseñar e implementar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo educativo para orientar la toma de decisiones	Diseñar e implementar evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos	Utilizar la tecnología para incrementar la efectividad de evaluaciones e investigaciones educativas	Comunicar de forma oportuna, asertiva y ética los resultados de las evaluaciones e investigaciones	Coordinar equipos multidisciplinares promoviendo una actitud cooperativa
Teoría del Currículo	X		X	X	
Estadística Inferencial 1			X	X	
Procesamiento de Datos	X		X	X	
Estadística Inferencial 2			X		
Investigación en Educación 1	X				
Planeamiento y Elaboración de Proyectos Educativos	X	X			
Medición y evaluación educativa			X	X	
Investigación Cualitativa	X		X	X	
Gestión Financiera y Presupuestaria					
Evaluación de los Aprendizajes	X		X	X	
Investigación Experimental	X		X	X	
Evaluación del Currículo	X	X	X	X	
Trabajo de Campo	X	X	X	X	
Trabajo de Graduación	X	X	X	X	
Resultados	10/14 (71%)	4/14 (28%)	11/14 (79%)	10/14 (71%)	0/14 (0%)

Elaboración propia. Fuente: Programas de Iniciativa académica 2009-2012

El análisis documental muestra que: diez de los catorce programas (71%) que componen la maestría, evidencian coherencia con la capacidad de diseñar e implementar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo educativo para orientar la toma de decisiones. Cuatro de los catorce programas (28%) evidencian el Diseño e implementación de evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos. Once de los catorce programas (79%) muestran coherencia con utilizar la tecnología para incrementar la efectividad de evaluaciones e investigaciones educativas. Diez de los catorce programas (71%) que integran el plan de estudios, evidencian coherencia con comunicar de forma oportuna, asertiva y ética los resultados de las evaluaciones e investigaciones. En ningún programa de iniciativa académica se observa evidencia explícita de la quinta capacidad propuesta en el perfil del graduado por lo que no se observa coherencia con coordinar equipos multidisciplinarios promoviendo una actitud cooperativa.

Individualmente, los programas de iniciativa académica que conforman el plan de estudios, no cumplen con todos los puntos propuestos en el perfil de egreso, sin embargo en conjunto los cursos conservan una relación intrínseca, en donde unos complementan a otros. Vemos que la mayoría de los programas muestran evidencia de tres de las cinco capacidades propuestas. Tres de los cursos (Estadística Inferencial II, Investigación en Educación I, Planeamiento y Elaboración de Proyectos Educativos) únicamente muestran evidencia de una de las capacidades propuestas, mientras que uno de los cursos (Gestión Financiera y Presupuestaria) no muestra evidencia alguna del desarrollo de las capacidades que conforman el perfil de egreso. Los cursos de Planeamiento y Elaboración Proyectos, Evaluación del Currículo, Trabajo de Campo y Trabajo de Graduación, evidencian la inclusión del diseño y planificación de la implementación de evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos. No hay evidencia alguna en los programas que conforman el plan de formación de la maestría, del desarrollo de la capacidad de: “Coordinar equipos multidisciplinarios promoviendo una actitud cooperativa”, planteada en el perfil del graduado propuesto por la UVG.

**2. Análisis de resultados.** El resultado del análisis documental, determina que los programas que forman el plan de formación de la maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa son coherentes con dos de los tres objetivos planteados para la carrera, ya que explícitamente los programas sí contribuyen a su logro. La mayoría de los cursos plantean el análisis y estudio de la situación educativa del país. Promueven a que los estudiantes diseñen y evalúen proyectos y propuestas que aporten con el fin de mejorar y crear mecanismos sostenibles que garanticen calidad de la educación del país, haciendo énfasis en la investigación, la excelencia, y el desempeño profesional y ético.

El Tercero de los objetivos expresa un deseo e ideal de logro, que podría inferirse como resultado de las competencias, objetivos y actividades programadas, sin embargo no hay evidencia explícita de ello en los programas revisados. Se espera que la innovación educativa, así como las soluciones creativas a la problemática educativa nacional sustentadas en el análisis profundo de las situaciones específicas, son procesos esperados de los estudiantes, y para lograr que ellos adquieran dichas competencias hace indispensable la planificación y desarrollo de actividades que de forma explícita lo propongan como una meta concreta a alcanzar.

La generalidad en la que están redactados los tres objetivos, plantea logros a ser medidos a largo plazo, por medio de un proceso de evaluación curricular formal y sistematizado, después de pasado el tiempo de graduación, ya cuando los estudiantes son profesionales desarrollándose en el campo de trabajo, por lo que la evaluación del cumplimiento de los mismos cae en el ámbito de la investigación educativa de variables como los egresados y su impacto en la sociedad. Por lo tanto no pueden ser medidos directamente por medio de los programas de iniciativa académica. La ausencia de objetivos específicos de la carrera crea una brecha entre capacidades y logros a corto y mediano siendo observables y medibles por medio de mecanismos de control intencionados y planificados, sólo así se podrá medir adecuadamente el aporte de cada uno de los cursos por medio de evidencias concretas y un proceso claro y sistemático de rendición de cuentas.

Se observó que el perfil del egresado, está constituido por tres competencias genéricas, aplicables a todas las Maestrías de la Facultad de Educación, y dos competencias específicas de la carrera. Esto implica que las competencias de carácter profesional, académicas e investigativas para las que el programa habilita a los estudiantes, no están claramente definidas. El perfil de egreso es muy importante ya que representa la promesa y compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes, describiendo los principales dominios de la profesión y sus competencias clave asociadas, que serán respaldados y certificados por la institución en el acto de graduación. De acuerdo a Gustavo Hawes (2010), los criterios de rigor permiten respaldar y resguardar las decisiones adoptadas en el proceso de construcción curricular, desde la definición del perfil del egresado pasando por la organización de los módulos o cursos, hasta la definición del plan de formación representado gráficamente por la malla curricular. Definir el perfil de egreso, considerando sus características principales contribuye al establecimiento de indicadores de calidad del currículo de la carrera. Durante el proceso de definición del perfil de egreso, deben establecerse claramente las siguientes características: a) Coherencia en el grado en que las competencias consideradas dan cuenta del perfil de egreso; b) Pertinencia del perfil de egreso al responder las demandas sociales sobre la profesión, c) Viabilidad en la operación, es decir, la estimación de las posibilidades de éxito del programa dentro de un contexto; y c) La consistencia interna de sus componentes, en donde las competencias y subcompetencias estén articuladas entre sí de tal manera que cada una aporte al desarrollo de las capacidades del estudiante y al cumplimiento del perfil de egreso.

El análisis documental muestra que: diez de los catorce programas (71%) que componen la maestría, evidencian coherencia con la capacidad de diseñar e implementar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo educativo para orientar la toma de decisiones. Cuatro de los catorce programas (28%) evidencian el Diseño e implementación de evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos. Once de los catorce programas (79%) muestran coherencia con “Utilizar la tecnología para incrementar la efectividad de evaluaciones e investigaciones educativas.” Diez de los catorce programas (71%) que integran la malla curricular evidencian coherencia con “Comunicar de forma oportuna, asertiva y ética los resultados de las evaluaciones e investigaciones.” En ningún programa hay evidencia explícita de la quinta capacidad propuesta en el perfil de egreso por lo que no se observa coherencia con “Coordinar equipos multidisciplinarios promoviendo una actitud cooperativa.” Estos resultados evidencian la necesidad de realizar una revisión de las competencias para planearlas de tal manera que representen los tres ámbitos de la especialidad propuesta para la carrera, así como garantizar que en la malla curricular se cumpla la adquisición de las competencias propuestas.

## C. Objetivo No. 4

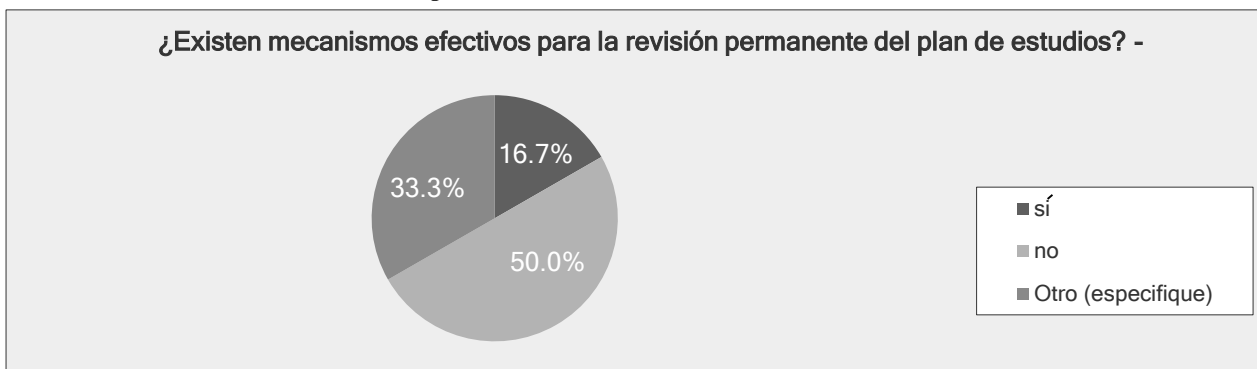
*Verificar la existencia de procesos o mecanismos de control, autorregulación y aseguramiento de la calidad como procesos continuos que garantizan la actualización y calidad del currículo de la maestría.*

**1. Hallazgos.** La Maestría MAMEI no cuenta con profesores de tiempo completo. Cada profesor es contratado para impartir su curso, por lo que su participación en capacitaciones y reuniones del personal depende de su disponibilidad de tiempo. La comunicación se realiza por medio de boletines informativos escritos, correos electrónicos y llamadas telefónicas. A los profesores se les requiere que elaboren el programa de iniciativa académica del curso que imparte, organizar y administrar el uso del portal de su curso en la plataforma educativa institucional, mantener un récord actualizado de las calificaciones de sus alumnos en el portal de servicios electrónicos que sirve de consulta para los estudiantes, así como cumplir con la elaboración y entrega puntual de actas correspondientes a su curso con los resultados finales de sus estudiantes. Al finalizar cada ciclo, los docentes responden un instrumento de autoevaluación, el cual se encuentra disponible en el portal de la universidad, y tienen la oportunidad de comentarlo con el director de la Maestría si así lo desean.

A los estudiantes de la Maestría se les requiere, dos veces cada ciclo, completar el instrumento de evaluación docente y autoevaluación, en cual ellos tienen la oportunidad de expresar su sentir en cuanto al desarrollo de cada curso y su desempeño individual. Los estudiantes elaboran una evaluación por cada curso en el que están asignados. Esta evaluación es anónima, se recibe en la Dirección de la Maestría y luego se comparten los resultados con cada uno de los docentes evaluados con el fin de motivarlos con respecto a las buenas prácticas y realizar las modificaciones necesarias tomando en cuenta las impresiones y opiniones de los estudiantes.

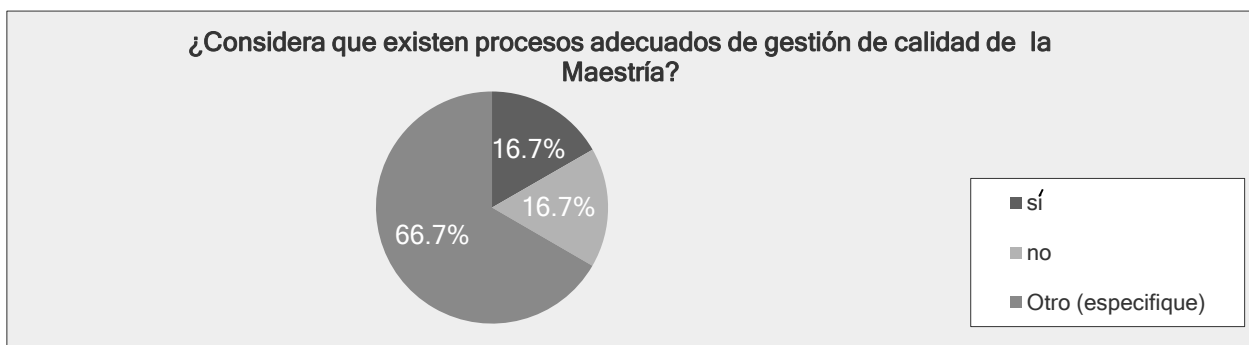
Cada cinco años, se realiza institucionalmente, una revisión curricular para la que se realizan grupos multidisciplinarios de trabajo que permiten la participación de diferentes sectores de la comunidad educativa. Este proceso permite realizar los cambios pertinentes para cada una de las propuestas de formación de la UVG.

Como parte del proceso de verificación se le preguntó a los docentes ¿Existen mecanismos efectivos para la revisión permanente del plan de estudios? El 16% de ellos consideran que los mecanismos de revisión permanente son efectivos, mientras que un 50% considera que no lo son. El 33% optó por la opción otro, comentando que los mecanismos actuales pueden ser mejorados, que la mayor carga del trabajo de revisión está en manos del docente que imparte cada curso, aunque reconocen que la dirección de la maestría revisa los programas y da realimentación.

**GRÁFICA No. 14 – Revisión plan de estudios – Profesores**

Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores Maestría MAMEI 2009-2013 - UVG

Al preguntar **¿De qué manera considera que pueden mejorarse dichos mecanismos?** Los docentes encuestados y entrevistados sugieren: hacer equipos de revisión en la que estemos los catedráticos y las autoridades de la Facultad, programar mesas técnicas de trabajo con los catedráticos de materias afines, así se logrará mayor interrelación entre cursos y disciplinas. Se entrevistó a docentes que por primera vez imparten cursos, quienes comentaron que aún no tenían información al respecto. Para verificar si los procesos de gestión de calidad de la maestría son adecuados, se le preguntó a los profesores:

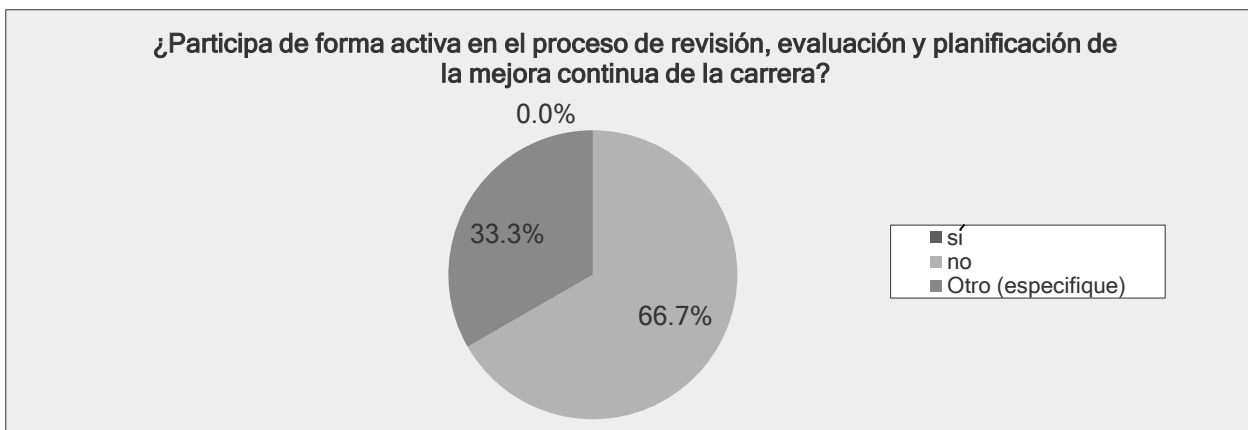
**Gráfica No. 15 – Existencia de procesos adecuados de gestión – Profesores**

Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores Maestría MAMEI 2009-2013 - UVG

Los resultados muestran que el 16.7% de los docentes encuestados consideran que si existen, el 16.7% consideran que no existen procesos adecuados, el 66.7% optaron por la respuesta otro, especificando que: “en teoría los procesos establecidos son claros y funcionales, sin embargo falta llevarlos a la práctica, especialmente en el área de evaluación de procesos”.

Se le preguntó a los docentes encuestados **¿Participa de forma activa en el proceso de revisión, evaluación y planificación de la mejora continua de la carrera?** A lo que ninguno seleccionó la opción sí, el 66.7 % de los encuestados respondió que no, y el 33.3% optó por la respuesta otro, especificando que han participado únicamente en lo relacionado al curso que imparten.

**Gráfica No. 16 – Participación en procesos de evaluación y planificación de mejora continua – Profesores**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores Maestría MAMEI 2009-2013 - UVG

Al responder a la pregunta: ¿Qué áreas considera deben evaluarse para su mejora? Los docentes mencionan: a) La malla curricular y metodología de enseñanza b. Evaluación de implementación y procesos c. La incorporación de mayor cantidad de talleres y estudio de casos; d. La integración de los cursos con investigación práctica; e. El perfil académico y profesional; y f. Proceso de revisión permanentemente del currículo y sus elementos curriculares.

A la pregunta **¿Considera que se utilizan los resultados de dichas evaluaciones para poner en marcha acciones de mejoramiento?** El 16.7% de los docentes encuestados respondieron que sí, el 33.3% respondieron que no, siendo el 50% docentes que especificaron que si han recibido los resultados, pero que no han visto que se les dé seguimiento, también comentaron: “nos dan los resultados a los docentes y nosotros somos los que decidimos, no se tienen reuniones individuales con los directores sobre los planes de mejora.”

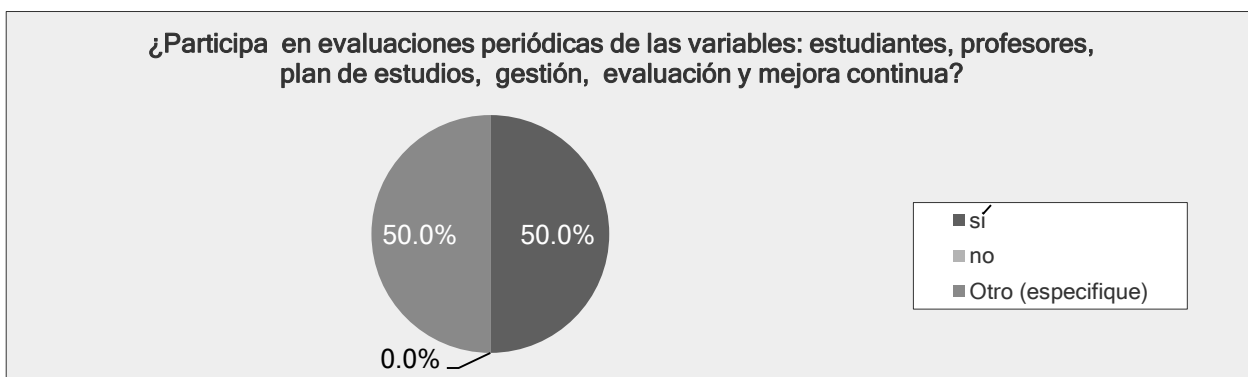
**GRÁFICA No. 17– Uso de resultados de las evaluaciones - Profesores**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores Maestría MAMEI 2009-2013 - UVG

A los estudiantes de la Maestría especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, se les preguntó **¿Participa en evaluaciones periódicas de las variables, estudiantes, profesores, plan de estudios, gestión, evaluación y mejora continua?** El 50% respondió que sí, el otro 50% optó por la respuesta no, coincidiendo los comentarios en que sí participan en evaluaciones periódicas, pero únicamente de profesores y su autoevaluación.

Gráfica No. 18 – Participación en evaluaciones - Estudiantes

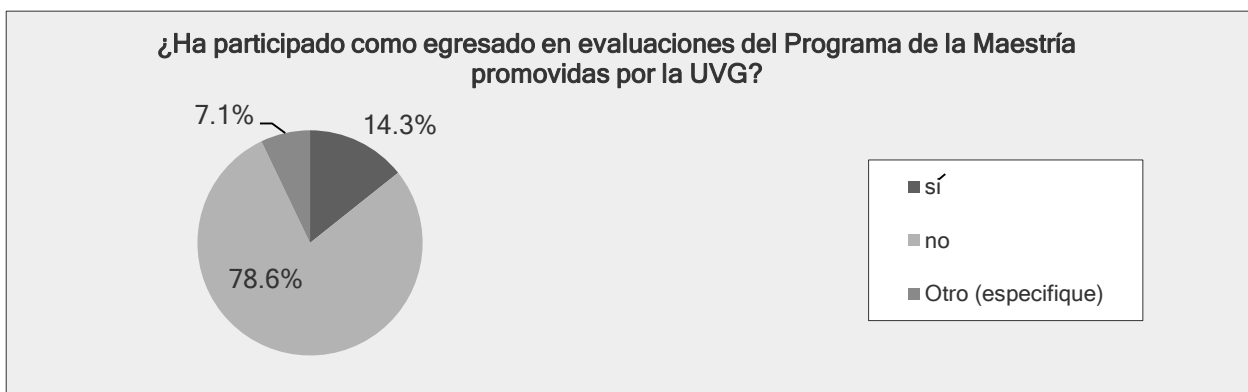


Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes MAMEI – UVG 2013

Por medio de la **pregunta ¿Cuáles son las principales áreas que usted considera necesitan revisión para mejorar en la carrera?** Los estudiantes coinciden en que las principales áreas que necesitan revisión son: a. Estadística b. Aprender el manejo de más programas de software estadístico y procesamiento de datos; y c. Enfatizar más en la investigación, en especial de investigación cualitativa.

Los egresados de la Carrera de Medición, Evaluación e Investigación Educativa, respondieron a la **pregunta ¿Ha participado como egresado en evaluaciones del Programa de la Maestría promovidas por la UVG?** A la que el 14.3% de los encuestados respondió que sí ha participado, el 78.6% no ha participado, únicamente el 7.1% seleccionó la opción otro y comentó: “No he sido invitado a participar en evaluaciones del programa.”

Gráfica No. 19 – Participación en evaluaciones - Egresados



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados MAMEI – UVG 2013

**2. Análisis de resultados.** La investigación documental indica que teóricamente existen políticas institucionales de control, autorregulación y aseguramiento de la calidad. Estos mecanismos se encuentran descritos en el plan estratégico y en el ideario de la institución. Además, se confirmó la existencia de instrumentos de recolección de información dirigida a varios informantes, entre ellas se encuentra la encuesta de autoevaluación y desempeño docente, instrumento que es respondido por los estudiantes dos veces cada ciclo. La autoevaluación docente, se

encuentra en el sistema electrónico institucional, y establece que debe ser entregada a la autoridad inmediata superior en una entrevista individual al finalizar cada semestre. Sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos, existe discrepancia entre la percepción de los informantes y las expectativas institucionales. Es interesante notar que las respuestas obtenidas por medio de las encuestas, muestran falta de conocimiento por parte de los docentes de los mecanismos de autocontrol, regulación y aseguramiento de la calidad, además de evidenciar la existencia de dificultades en la gestión, implementación y manejo de resultados de los mismos. De acuerdo al organigrama de la institución, la estructura administrativa institucional propicia y facilita la comprensión del orden jerárquico de rendición de cuentas de las personas que la conforman, sin embargo, la información obtenida, evidencia confusión en los procesos.

Todo proceso de autorregulación y mejoramiento requiere de participación de todos los sujetos que conforman la comunidad educativa., con el fin de considerar todos los puntos de vista posibles para enriquecer, planificar y llevar a cabo la estrategias adecuadas para lograr la mejora continua. Se observa por medio de los resultados, que no todas las personas que participan en el programa de la Maestría han participado de los procesos de autorregulación y aseguramiento de la calidad, únicamente el 16.7% de los docentes considera que existen mecanismos efectivos para la revisión permanente del plan de estudios, el 66.7% de los docentes no participa de forma activa en el proceso de revisión, evaluación y planificación de la mejora continua de la carrera, el 33.3% participa únicamente en las actividades relacionadas con el curso que imparten. Esto muestra que gran parte del trabajo docente se da a un nivel individual, con pocas muestras de trabajo colaborativo entre cursos y por ende, puede decirse que cada curso está siendo administrado e impartido de manera autónoma, aislada y compartimentalizada. El 50% de los estudiantes que actualmente se encuentran inscritos en la carrera comenta que únicamente participan en la evaluación de sus catedráticos y de sí mismos, utilizando instrumentos oficiales de la UVG, no participan en la evaluación de otros factores importantes como lo son el plan de estudios, gestión, evaluación y mejora continua. Únicamente el 14.3% de los egresados de la carrera han participado del proceso, desaprovechando en gran manera el aporte al programa por parte de los graduados que se encuentran aplicando todo lo aprendido en la carrera, en el mundo laboral. El 33.3% de los docentes considera que los resultados de las evaluaciones que se realizan actualmente, no se utilizan para poner en marcha acciones de mejora continua en los cursos que se imparten.

El 50% de los docentes comenta haber recibido los resultados de las evaluaciones, sin embargo no se les da seguimiento por parte de la institución, ellos son los que deciden en cuanto a los planes de mejora en el aula. Esta percepción, evidencia una brecha entre las políticas, estrategias y planes institucionales, y la implementación y gestión de las mismas. Estas cifras muestran que hay información importante que aún no se ha recopilado y procesado para garantizar la actualización y calidad del currículo de la Maestría, de esta manera se puede determinar que la UVG tiene un sus manos una oportunidad de mejora importante en la cual debe trabajar y aún no lo ha hecho.

## **D. Objetivo No. 5**

*Establecer por medio de la evaluación externa si el Currículo de la Maestría en Educación Especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala cumple con estándares internacionales de calidad reconocidos para lograr una acreditación internacional.*

Se realizó la evaluación externa de la carrera aplicando la Guía de Autoevaluación presentada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado - AUIP. A continuación se presentan los hallazgos por variable estudiada.

## 1. Estudiantes

**a. Hallazgos.** La variable estudiantes se investigó con base a dos elementos principales, proceso de admisión y experiencia de los candidatos. La UVG cuenta con un proceso institucional de admisión para estudiantes de nuevo ingreso. Consiste en una serie de requisitos específicos y una entrevista individual con la Directora de Maestrías o la Decana de la Facultad de Educación, según sea la disponibilidad. En la entrevista se busca determinar interés, disposición y objetivos individuales de los estudiantes en relación a la carrera, se revisa y toma en cuenta las calificaciones del postulante durante la licenciatura. No se realizan pruebas escritas de admisión ya que es política de la institución dar la oportunidad de optar al programa a todos los graduados de licenciaturas, sin importar la carrera estudiada. Se consultó a los egresados con respecto a las pruebas de admisión, se les preguntó **¿Considera necesario que se cuente con una prueba escrita de admisión para poder participar en el Programa de la Maestría?**

**Gráfica No. 20 – Necesidad de prueba de admisión. - Egresados**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados MAMEI – UVG 2013

Como podemos observar el 75% de los egresados encuestados considera que no es necesario que se cuente con una prueba de admisión mientras que el 25% si lo considera necesario. De acuerdo a entrevistas sostenidas con estudiantes y egresados, mencionan que durante el proceso de admisión si consideraron su experiencia laboral y las calificaciones obtenidas durante la licenciatura, sin embargo no se mencionó el tema de participación en eventos académicos, científicos, técnicos y culturales, así como los resultados científicos o técnicos de su actividad académica y profesional y su calidad (publicaciones, patentes, innovación tecnológica) como factores determinantes para su inscripción en la maestría.

La Universidad del Valle de Guatemala, da las siguientes opciones a los estudiantes de pregrado a graduarse de las Licenciaturas, si: a) Elaboran un Trabajo de Graduación, Tesis o Megaproyecto, o b) Estudian y aprueban cinco cursos de Maestría. Esta disposición institucional, estimula a los estudiantes de pregrado a completar estudios de postgrado, por lo que los estudiantes de la licenciatura no participan de un proceso de admisión al inscribirse en una Maestría.

**b. Análisis de resultados.** De acuerdo al instrumento de evaluación externa aplicado la variable estudiantes no cuenta con tres estándares específicos que se consideran como estándares válidos, los cuales son: 1) La realización de pruebas de admisión; 2) Tomar en cuenta la participación en eventos académicos, científicos, técnicos y culturales; así como, 3) Tomar en cuenta los resultados científicos o técnicos de su actividad académica y profesional y su calidad (publicaciones, patentes, innovación tecnológica) de los estudiantes que aspiran a ingresar a la carrera. El programa de Maestría MAMEI evidencia la práctica de un proceso de admisión de acuerdo a los requerimientos establecidos por la institución, al entrevistar a las autoridades, afirman la principal herramienta utilizada es la entrevista individual con cada estudiante de nuevo ingreso en la universidad a los estudiantes que terminan la licenciatura, se les da continuidad a su interés por estudiar la maestría. Esta distinción en el proceso motiva a los estudiantes que ya son parte de la institución facilitando su inscripción en el programa y permite a las autoridades concentrarse en dar una atención personalizada a los posibles estudiantes de otras instituciones que se acercan con el deseo de estudiar la Maestría en la UVG. Se puede observar por medio de las prácticas de la facultad y los testimonios de los estudiantes y egresados que hay satisfacción con el proceso de admisión, sin embargo algunos egresados aclararon que creían conveniente realizar una prueba de admisión en el área numérica ya que en su experiencia, los estudiantes, al venir de distintos contextos educativos, no manejan las mismas competencias ya que la base numérica sobre la cual se construye el nuevo conocimiento no es la misma para todos.

De acuerdo al análisis de la información obtenida y los estándares presentados en el instrumento de autoevaluación que se utilizó en la evaluación externa, la Variable Estudiantes obtiene el siguiente puntaje:

**TABLA No. 23 – Resultados variable estudiantes**

<b>Subtotales por elementos</b>	<b>Puntuación obtenida</b>	<b>Ponderación oficial</b>
<b>Variable No.1 Estudiantes</b>	<b>3.6</b>	<b>5.00</b>
Elemento 1.1. Procesos de Admisión	2.2	3.00
Elemento 1.2. Experiencia	1.4	2.00

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a investigación realizada

## **2. Profesores**

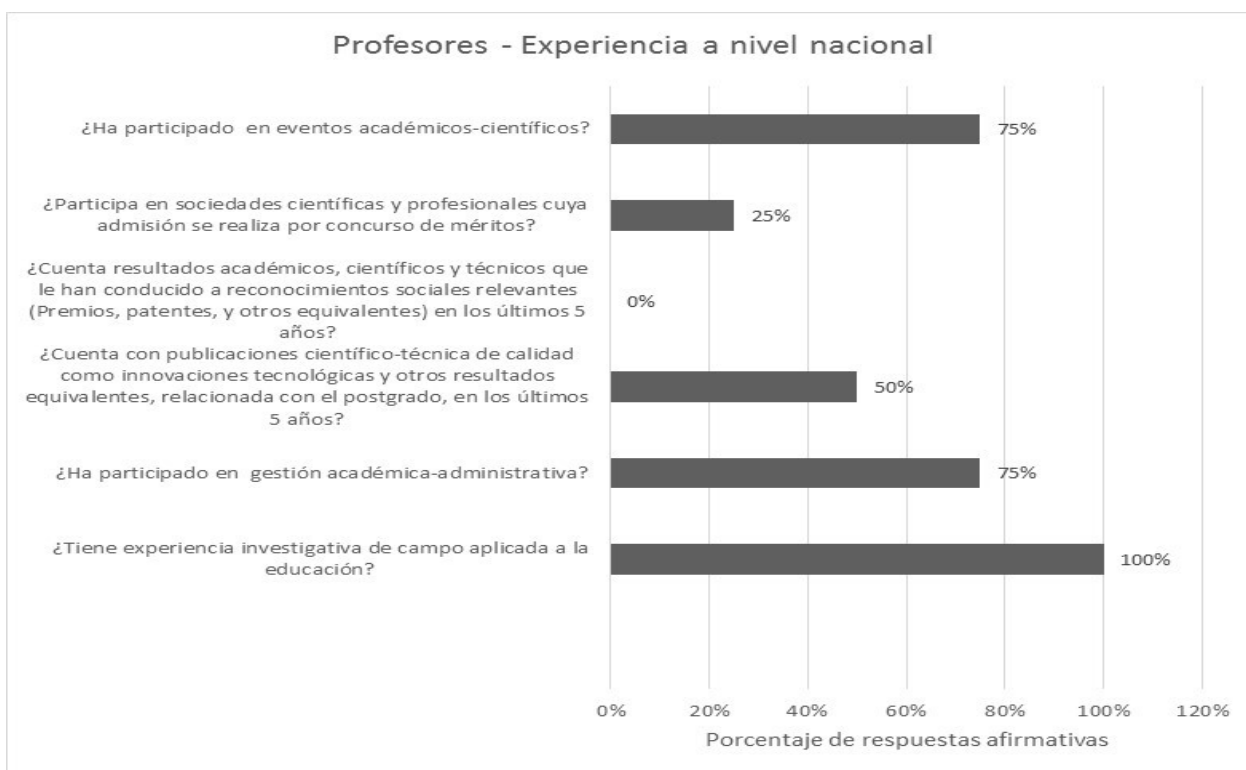
**a. Hallazgos.** La variable profesores fue investigada de acuerdo a cuatro elementos esenciales: formación, experiencia, dedicación y producción intelectual. Esta investigación se realizó por medio de un análisis documental, información que fue proporcionada por la Facultad de Educación, encuestas a docentes y entrevistas semiestructuradas, para verificación de cambios y actualización de datos. De acuerdo a la información documental, se puede verificar que más del 75% de los docentes que imparten clases en el Programa de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, tienen un título académico igual al que otorga el programa.

En cuanto al análisis de la información sobre el elemento experiencia, a nivel nacional, muestra que el 100% de los profesores tiene experiencia investigativa de campo aplicada a la educación. El 75% ha participado en gestión académica administrativa y ha participado en eventos académico-científico. El 50% de los profesores ha realizado

publicaciones científico-técnico de calidad en los últimos cinco años. El 25% de los profesores participa en sociedades científicas y profesionales cuya admisión se realiza por concurso de méritos. Ninguno de los profesores cuenta con resultados académicos, científicos y técnicos que le han conducido a reconocimientos sociales relevantes (Premios, patentes, y otros equivalentes) en los últimos cinco años.

Los profesores coinciden, en su mayoría, en su participación en investigación educativa, evaluación de los aprendizajes, planificación estratégica, evaluación de programas de capacitación y en la elaboración de materiales educativos; dirigiendo y colaborando en programas nacionales con apoyo de organizaciones internacionales.

**Gráfica No. 21 – Experiencia a nivel nacional - Profesores**

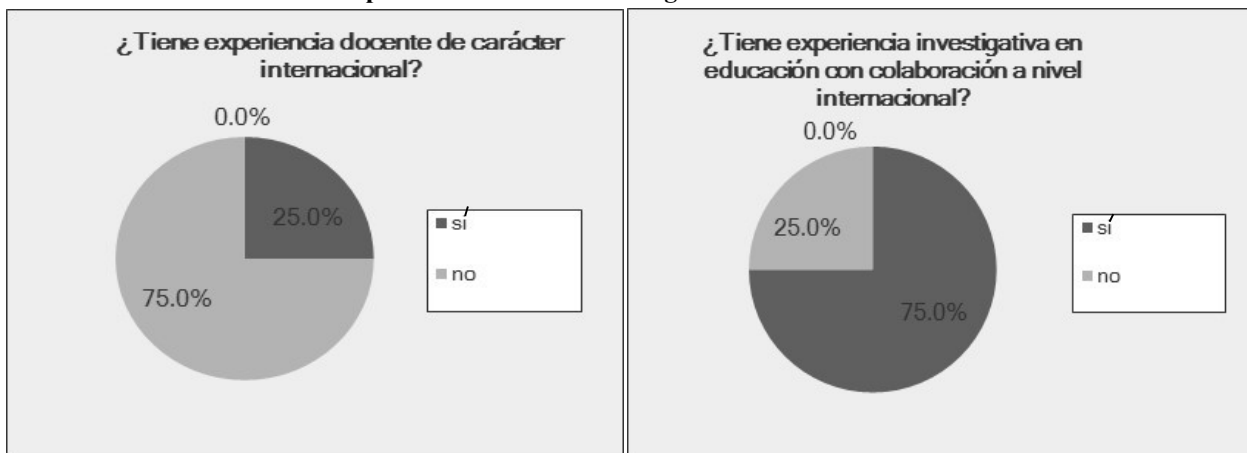


Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores 2009-2013 – UVG

Al indagar sobre la experiencia de los profesores a nivel internacional, se les preguntó **¿Tiene experiencia docente a nivel internacional?** El 25% de los docentes respondió tener experiencia docente a nivel internacional, comentaron haber participado como profesores invitados para dar conferencias fuera del país.

A la pregunta **¿Tiene experiencia investigativa en educación con colaboración a nivel internacional?** 25% de los docentes respondió que sí, comentaron participar en programas de investigación en educación dentro del país con colaboración de entidades internacionales.

**Gráfica No. 22 – Experiencia docente e investigativa – Internacional - Profesores**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Profesores 2009-2013 – UVG

Los profesores indican que el tiempo que le dedican al programa de formación de la maestría es limitado, hacen su mejor esfuerzo, sin embargo sus actividades laborales y la de los estudiantes hace de la comunicación un reto. La tecnología agiliza la comunicación con sus estudiantes y permite aclaraciones de dudas y consultas en un tiempo prudente, ya que se ven con sus estudiantes cada ocho días. Para los docentes el proceso ha sido difícil ya que su contratación es específicamente para el tiempo en el que imparten clases y todo el trabajo fuera del horario que conlleva el proceso lo realizan en el poco tiempo libre con el que cuentan.

Se les preguntó a los estudiantes **¿Si la relación profesores/tutores-estudiantes se corresponde con la naturaleza, nivel y modalidad del programa?** A lo que el 100% de los encuestados respondió de forma afirmativa.

Por otro lado se indagó entre los profesores si participan simultáneamente en actividades de docencia y en el campo profesional, el 100% respondió que sí, y comentaron que la universidad les contrata por servicios profesionales para impartir cursos en un horario específico de clases. Por medio de la revisión documental y verificación con los docentes se puede determinar que más del 70% de los profesores participa, además, en actividades de dirección de trabajos o proyectos de grado, extensión, asesoría o consultoría, lo cual es muestra de lo ocupado que los profesores se encuentran.

El elemento de producción intelectual fue abordado directamente con los docentes entrevistados. Siendo el 50% de los profesores los que cuentan con publicaciones científico-técnica de calidad como innovaciones tecnológicas y otros resultados equivalentes, relacionada con el postgrado, en los últimos 5 años. Algunas de estas publicaciones científico-técnicas han sido publicadas por el Ministerio de Educación de Guatemala, las cuales consisten en resultados de investigaciones educativas específicas como informes técnicos, y artículos que han sido publicados en la revista UVG. Ninguno de los docentes encuestados afirma contar con resultados académicos, científicos y técnicos que le han conducido a reconocimientos sociales relevantes (Premios, patentes, y otros equivalentes) en los últimos 5 años.

**b. Análisis de resultados.** Los resultados de la evaluación externa muestran que en relación a la variable Profesores, se alcanzan, en su mayoría los estándares establecidos por la AUIP. En el elemento formación, los resultados muestran que los profesores que imparten clases en el programa de Maestría cuentan con los títulos y el nivel académico requerido para el ejercicio de la docencia a nivel de postgrado. Al analizar la información obtenida sobre la experiencia de los profesores se alcanzan los estándares establecidos en relación a la experiencia docente, profesional e investigativa, siendo la falta de participación de los docentes (25%) en sociedades científicas y profesionales cuya admisión se realiza por concurso de méritos, el área que no llena las expectativas establecidas (50%). Para el elemento “dedicación”, se puede notar una diferencia de opiniones entre las autoridades de la universidad, los profesores y los estudiantes. Esta diferencia, muestra que los profesores se exigen a sí mismos mucho más en cuanto a dedicación, ya que de acuerdo a las autoridades de la facultad cumplen con los estándares de desempeño establecidos. El 100% de los estudiantes encuestados por su parte, afirman que la relación profesores/tutores-estudiantes corresponde con la naturaleza, nivel y modalidad del programa, llenando las expectativas establecidas.

Los profesores consideran que no cuentan con el tiempo que quisieran para dedicarlo más al desarrollo del programa, pero sus actividades profesionales fuera de la institución no se los permite, sin embargo reconocen cumplir con los requisitos mínimos establecidos, cumpliendo con un rango entre el 70% y 89% de los profesores del programa que participan simultáneamente y de forma efectiva en actividades de docencia, profesionales, dirección de trabajos o proyectos de grado, extensión, asesoría o consultoría, establecido en el instrumento de evaluación. La producción intelectual de los profesores, es el último elemento a considerar en la variable, por la evaluación externa. Es preponderante ya que junto con la experiencia son los dos elementos con mayor ponderación asignada. Es la expectativa que al menos el 70% de los docentes tenga producción científico-técnica de calidad relacionada con el postgrado, en los últimos 5 años. Considerando que únicamente el 50% de los catedráticos quienes cuentan con dichas publicaciones, no se llega al estándar establecido. También se considera en este rubro si los resultados académicos, científicos y técnicos de los docentes han conducido a reconocimientos sociales relevantes, siendo los profesores los primeros en reconocer que durante los últimos 5 años no ha sucedido. La información recopilada apunta a que en la variable profesores, el elemento que requiere mayor atención por su ausencia de evidencia es la de producción intelectual.

La puntuación obtenida en la Variable “Profesores”, al finalizar el análisis de la información obtenida es la siguiente:

**Tabla No. 24 – Resultados variable profesores**

Subtotales por elementos	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
<b>Variable No. 2 Profesores</b>	<b>11.5</b>	<b>20.00</b>
Elemento 2.1. Formación	3.00	3.00
Elemento 2.2. Experiencia	6.5	7.00
Elemento 2.3. Dedicación	2.0	3.00
Elemento 2.4. Producción Intelectual	0	7.00

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a investigación realizada

### 3. Plan de estudios/formación

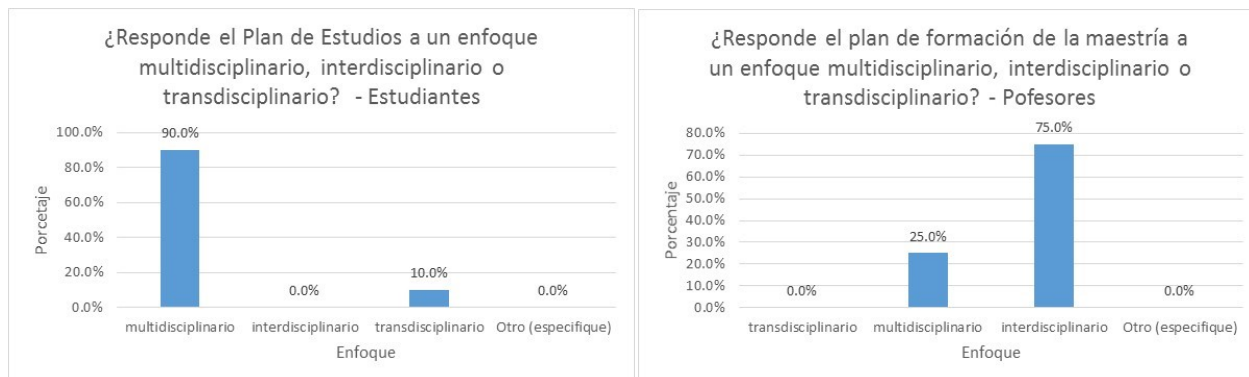
#### a. Hallazgos

- **Fundamentación.** La investigación muestra que no hay evidencia de la existencia de un documento oficial el cual contenga todos los elementos del Plan de Estudios de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, de la Facultad de Educación de la UVG. Cuenta con folletos informativos para dar a conocer la carrera, así como los programas de los diferentes cursos conocidos como Iniciativas Académicas. Con el fin de determinar si el programa cumple con los estándares establecidos por el instrumento de evaluación externa, se trianguló la información proporcionada por los profesores, estudiantes, egresados y autoridades de la carrera; y se realizó un análisis documental de los programas y la literatura disponible.

Al estudiar el elemento “Fundamentación de la carrera”, no se encontró evidencia en la documentación de la formulación de un referente histórico-filosófico contextual. La carrera dio inicio en la década de los setenta, por lo cual no se encontró documentación referente a un diagnóstico inicial de necesidades de formación coherente con el plan de formación. Aunque, institucionalmente se realiza una evaluación curricular de las carreras cada cinco años, no se encontró entre la documentación facilitada algún diagnóstico de necesidades de formación de fechas recientes. Al analizar el folleto informativo de “la carrera, hay evidencia de la formulación de los objetivos, la misión y el perfil del estudiante de la maestría.

- **Ámbito del conocimiento.** Al analizar si el elemento “Ámbito del Conocimiento” cumple con los requerimientos establecidos en el instrumento de evaluación, se determinó que 90% de los estudiantes consideran que el plan de formación responde a un enfoque multidisciplinario, ya que se observa en los programas la convergencia de varias disciplinas para abordar un problema, aportando cada cual sus puntos de vista, el 25 % de los profesores coincide con los estudiantes. Sin embargo, para el 75% de los profesores consideran que el programa responde a un enfoque interdisciplinario, lo que implica que dos o más disciplinas abordan un problema objeto de estudio desde varios puntos de vista y métodos, sin perder su identidad como disciplina. Al analizar los programas se observa que ambos enfoques multidisciplinario e interdisciplinario son utilizados, dependiendo del curso, la tarea y el docente.

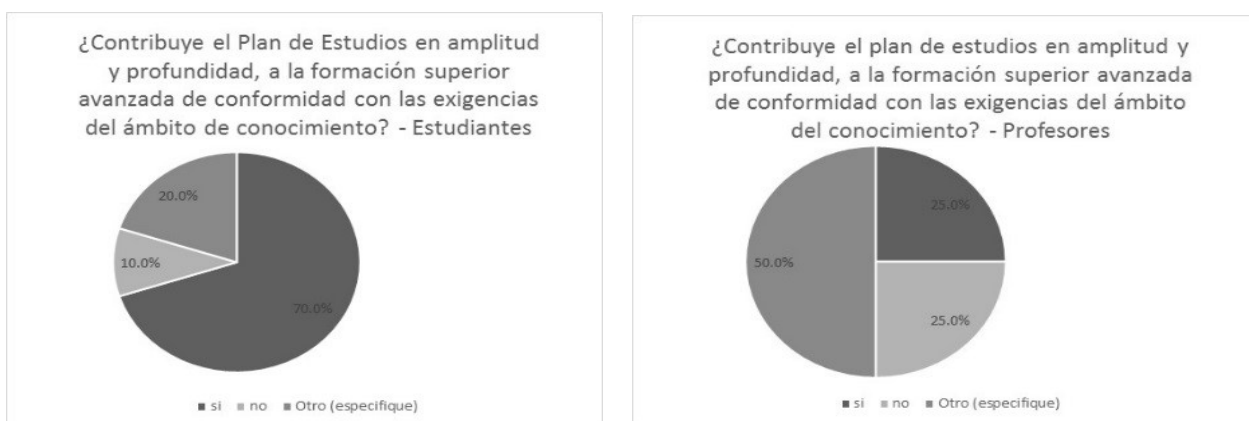
**Gráfica No. 23 – Enfoque del plan de estudios – Estudiantes/Profesores**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes / Profesores 2009-2013 – UVG

Al preguntar *¿contribuye el plan de estudios en amplitud y profundidad, a la formación superior avanzada de conformidad con las exigencias del ámbito de conocimiento?* El 70% de los estudiantes respondió que sí, el 10% respondió que no y el 20% eligió la respuesta otro, especificaron en su respuesta que en general sí, sin embargo reconocen la necesidad de la actualización de contenidos y procesos debido a la velocidad con la que la innovación en tecnología e información progresa. Por su parte el 25% de los profesores respondió que sí, a la misma pregunta, el 50% respondió no y el 25% eligió la respuesta otro, mencionando que es necesario realizar una revisión especialmente en dos áreas, estadística y manejo de programas de procesamiento de datos. Una persona comentó: “...el esfuerzo por profundizar depende de la persona que estudia la maestría...”.

**Gráfica No 24 – Contribución del plan de estudios – Estudiantes/Profesores**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes / Profesores 2009-2013 – UVG

Se indagó sobre si la orientación de la investigación o del desarrollo tecnológico corresponde al ámbito de conocimiento y al nivel del programa, el 70% de los estudiantes, el 75% de los profesores y el 73.3% de los egresados, están de acuerdo, sin embargo en sus comentarios coinciden en que el área de investigación necesita ser actualizada ya que el enfoque que se le ha dado es en relación a evaluación de los aprendizajes y consideran que es importante trabajar más en investigación cualitativa.

Otro estándar a considerar en cuanto al ámbito del conocimiento del programa consiste en analizar si la orientación de la práctica laboral, tecnológica o profesional corresponde al ámbito de conocimiento y al nivel del programa. El 73.3% de los egresados y el 75% de los profesores están de acuerdo, el 6.7% de los egresados respondieron no. Los programas en general evidencian la inclusión de orientación básica de investigación, desarrollo tecnológico y de la práctica laboral.

**- Mecanismos de revisión del plan de estudios.** El 75% de los docentes afirma que los mecanismos de revisión permanente del plan de estudios, no funcionan con efectividad. El 78.6% de los egresados dice no haber participado en revisiones del plan de estudios, mientras que el 50% de los estudiantes dice participar en la evaluación docente y autoevaluación institucional.

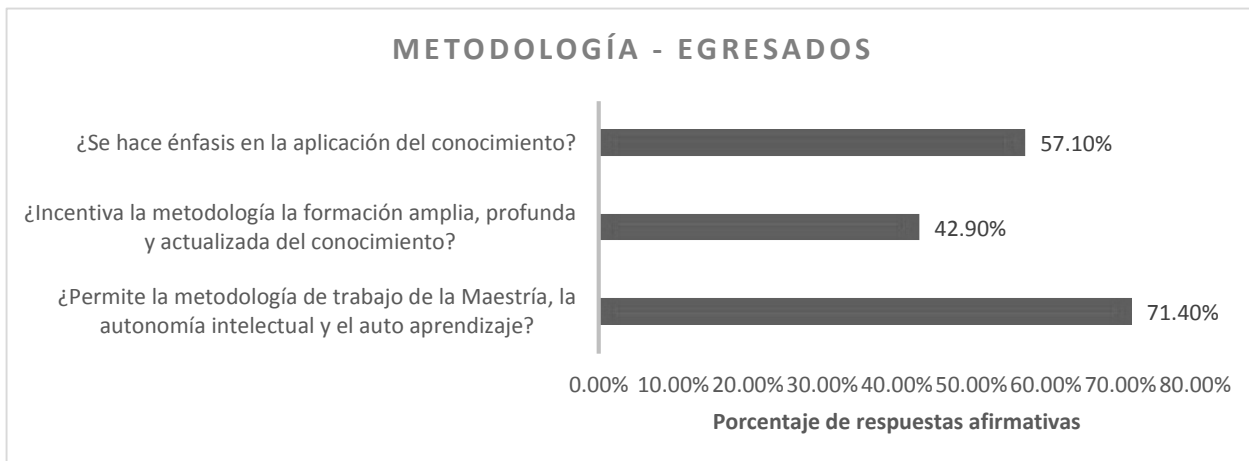
- **Objetivos/Competencias.** En relación a la coherencia de los objetivos/competencias con la fundamentación y con el diagnóstico de necesidades, no se encontró evidencia documental con la cual comparan los programas de iniciativa académica. No obstante, el 50% de los profesores respondió que los objetivos/ competencias son coherentes con la fundamentación, el 25% no están de acuerdo, el 25% restante de los profesores comentó no conocer la fundamentación oficial del programa.

- **Contenidos.** En el análisis documental, se observó que los programas de iniciativa académica que conforman el Plan de estudios evidencian una organización coherente con la naturaleza y nivel del programa. Se observa coherencia entre contenidos y objetivos/competencias. Al realizar la consulta con los informantes clave se encontró que el 50% de los profesores considera que los contenidos evidencian, en su desarrollo, actualización teórico-práctica. El otro 50% de los profesores eligió la respuesta otro, y en sus comentarios se observa que están de acuerdo parcialmente, comentan que en algunos de los cursos que imparten, tienen estudiantes de varias maestrías quienes han recibido clases con distintos catedráticos. El contenido cambia de acuerdo al docente que imparte dicho curso, eso evidencia que los contenidos no son estándar y hay que unificarlo para que todos enseñen lo mismo por materias. Indican que: “en ocasiones únicamente reciben de parte de la facultad el nombre del curso y el profesor decide qué hacer y a eso le llaman libertad de cátedra”.

- **Mejoramiento de competencias profesionales:** Se le preguntó a los egresados si *¿brinda el programa de la maestría oportunidades para los estudiantes de mejorar sus competencias profesionales?* El 85% de los egresados respondió que sí, 14.3% eligió la opción otro, comentando: “Hay cursos que no aportan nada para mejorar las competencia profesionales, porque el catedrático no contextualiza los contenidos, todo es tratado como un ejercicio intelectual.” Algunos dicen estar parcialmente de acuerdo, pero no en todos los cursos.

- **Metodología de aprendizaje utilizada.** Al realizar el análisis de la metodología que se utiliza en el programa, el 57.1% de los egresados considera que se hace énfasis en la utilización del conocimiento. El 42.9% de los egresados considera que la metodología incentiva la formación amplia, profunda y actualizada del conocimiento.

**Gráfica No. 25 - Metodología – Egresados**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados

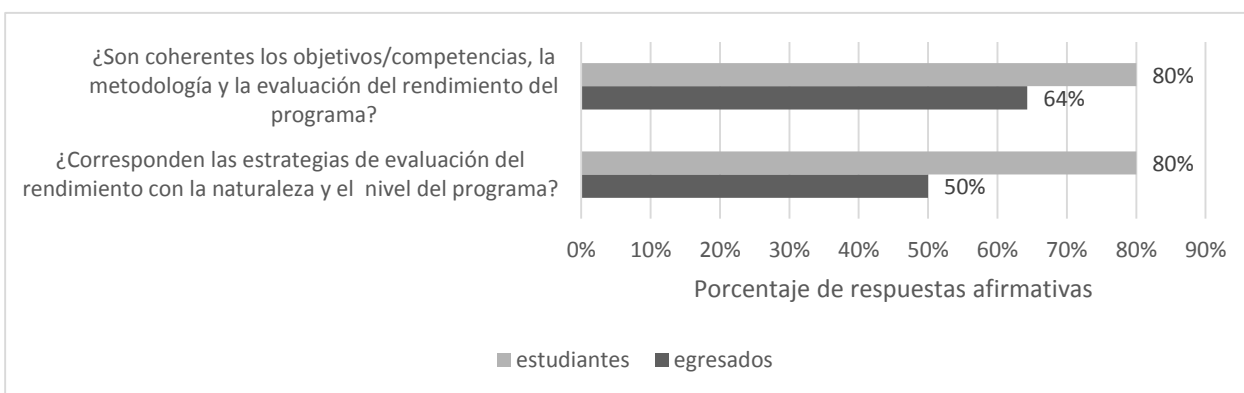
El 71.4% de los egresados, el 75% de los profesores y el 70% de los estudiantes consideran que la metodología de trabajo permite la autonomía intelectual y el auto aprendizaje. Menos del 50% de los profesores, estudiantes y egresados, consideran que la metodología no favorece procesos de tutoría y orientación individualizada del estudiante.

- **Evaluación y mejora continua.** Se analizó el elemento evaluación, los programas de iniciativa académica muestran evidencia de variedad de estrategias de evaluación del aprendizaje que corresponden con la naturaleza y nivel del programa. Teóricamente muestran ser coherentes con los objetivos/competencias y la metodología del programa.

Se verificó la información al preguntarle a los estudiantes y a los egresados: **¿son coherentes los objetivos/competencias, la metodología y la evaluación del programa?** A lo que el 80% de los estudiantes y el 64.3% de los egresados consideran que sí hay coherencia entre los elementos presentados.

Al preguntar si **¿Corresponden las estrategias de evaluación del aprendizaje con la naturaleza y el nivel del programa?** El 80% de los estudiantes y el 50% de los egresados respondieron de forma afirmativa. En la entrevista comentaron: “En la mayoría de los cursos aún utilizan la evaluación memorística y repetitiva”: “No en todos los cursos se utiliza variedad de tipos y herramientas de evaluación del aprendizaje, algunos catedráticos permiten la coevaluación, pero con mucha reserva”.

**GRÁFICA No. 26 – Coherencia entre los elementos del programa – Estudiantes / Egresados**

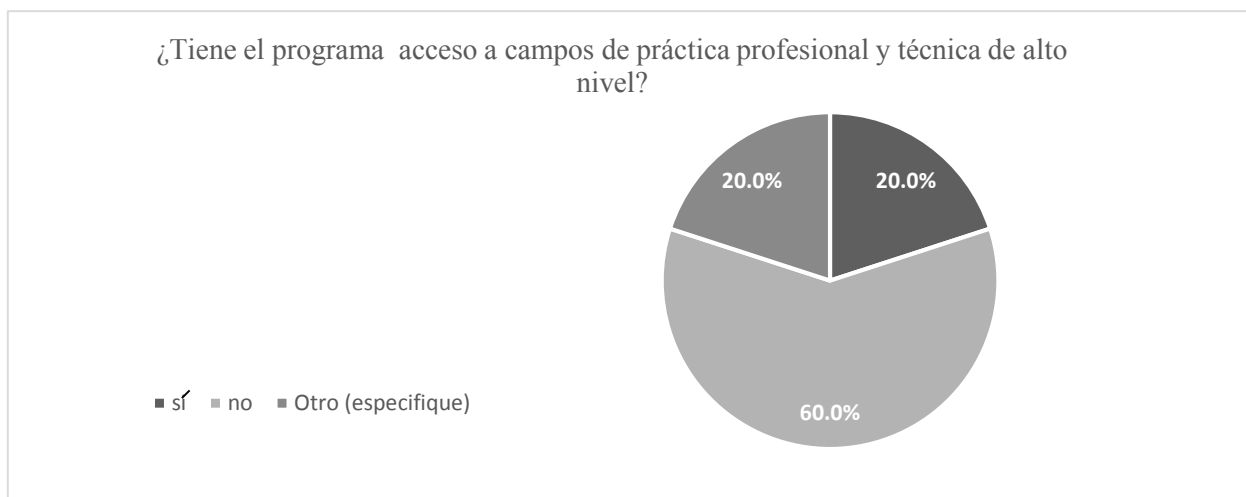


Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes /Egresados

- **Recursos.** Por medio de la observación de la infraestructura de la institución se analizó el elemento “Recursos”. El programa tiene la infraestructura física adecuada para el desarrollo de actividades académicas, cuentan con aulas con buena iluminación y ventilación, laboratorios de cómputo, salones de usos múltiples, aulas virtuales, áreas verdes y espacios de estudio. Se cuenta con un departamento de soporte técnico que asesora a estudiantes y docentes dentro y fuera de la institución. Se administra la plataforma educativa Blackboard, la cual está disponible para todos los estudiantes inscritos, y se han programado jornadas de capacitación docente para garantizar su buen uso. Hay equipo tecnológico en todas las aulas, los cuales son accesibles para docentes y estudiantes. Se proporciona acceso a internet inalámbrico en toda la institución el cual es de libre acceso, así como computadoras portátiles personales que pueden ser utilizadas por estudiantes y docentes, según disponibilidad. El programa tiene procesos y

equipos informáticos adecuados, suficientes, accesibles y actualizados para la actividad académica, y con los recursos adecuados para su buen funcionamiento. El elemento correspondiente al acceso a campos de práctica profesional y técnica de alto nivel fue evaluado por medio de la encuesta. Los resultados muestran que el 60% de los estudiantes considera que el programa no tiene acceso a campos de práctica profesional y técnica de alto nivel.

**GRÁFICA No. 27 – Acceso a campos de práctica profesional y técnica - Egresados**



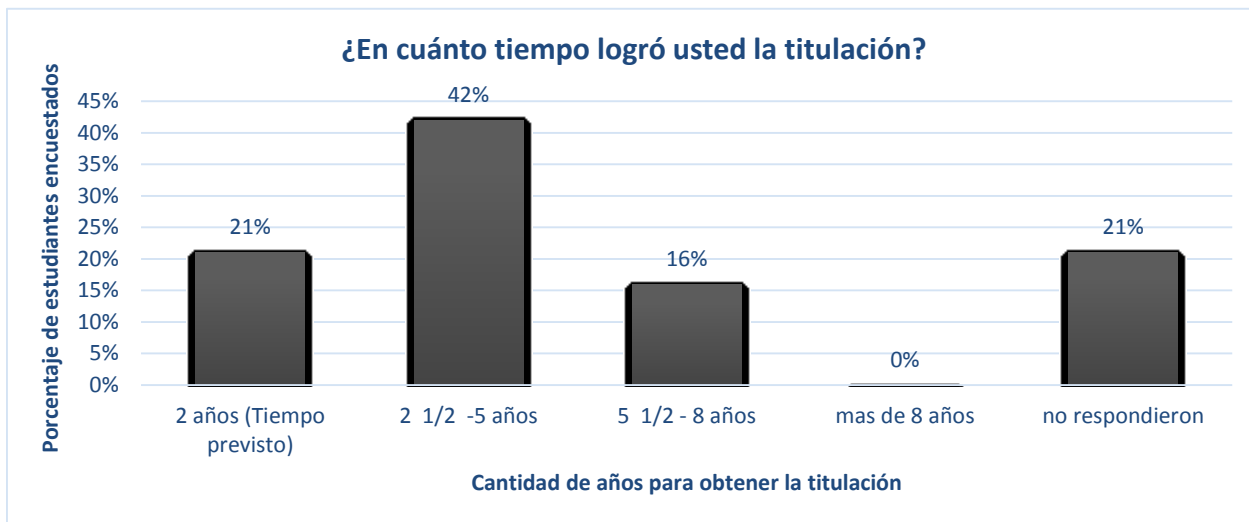
Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados

- **Ejecución del programa.** En el elemento ejecución del programa, se observó que la programación de actividades generales del programa se desarrolla a nivel institucional, estableciendo fechas de inicio, cierre y actividades especiales, tales como conferencias. La programación de actividades específicas por materia, es desarrollada por cada uno de los docentes y se encuentra incluida en el programa de iniciativa académica que imparte, la programación de actividades está accesible a los estudiantes en el portal del curso dentro de la plataforma educativa y por medio del portal de servicios estudiantiles, desde el principio de cada ciclo.

- **Deserción.** El índice de deserción por semestre se puede determinar por medio del análisis de los registros de inscripción de estudiantes de reingreso. El análisis se realizó a partir de información oficial proporcionada en la Facultad de Educación UVG, la cual muestra que en los últimos diez años el promedio de deserción de estudiantes no supera el 20%.

- **Titulación.** El elemento titulación es planteado en el instrumento de evaluación externa por el tiempo que tardan los estudiantes en obtener la titulación. Se solicitó información en la Facultad de Educación UVG, sin embargo, no se cuenta con los datos para determinar si los estudiantes obtienen su título en los dos años propuestos en el brochure informativo de la carrera. Se incluyó la pregunta en la encuesta a egresados, ¿En cuánto tiempo logró usted la titulación de la Maestría? De acuerdo a las respuestas se puede determinar que únicamente el 21% de los egresados lograron la titulación en el tiempo previsto por el programa. El 42% de los egresados lograron la titulación entre los 2 ½ a 5 años de iniciada la maestría. El 21% de los encuestados no respondieron la pregunta, sin embargo comentaron sobre los obstáculos que enfrentaron para obtener la titulación.

Gráfica No. 28 – Tiempo de titulación. - Egresados



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados

**b. Análisis de datos.** En la fundamentación de la carrera es donde se encuentra el referente histórico-filosófico contextual del programa, la carencia del mismo deja a la deriva muchos elementos importantes de considerar al analizar los logros y éxito del programa ya que no existen referentes explícitos de comparación. Aunque se cuenta con la existencia de folletos informativos para candidatos a optar al programa, no sustituye la fundamentación claramente establecida de acuerdo a las necesidades identificadas a nivel social, académico, técnico y profesional. El perfil del graduado establece las competencias de acuerdo a los diferentes ámbitos de preparación logrados por medio de la intervención educativa y al no contar con un perfil profesional y ocupacional o de egreso, no se puede determinar si las competencias propuestas son en realidad las necesarias para el desempeño del graduado en el campo laboral, o si son producto de la reflexión intelectual académica.

En cuanto al ámbito del conocimiento, no se puede determinar a ciencia cierta si los contenidos/saberes son pertinentes ya que debieran ser seleccionados considerando el perfil del profesional, así como el estudio de necesidades realizado, sobre el cual se sustenta el programa. Al no contar con dicha información, el programa queda expuesto al criterio del docente que imparte cada uno de los cursos, el que puede variar año con y año, y por ende puede afectar las etapas de formación académica, los alcances y las secuencias de los cursos que forman el plan de estudios de la maestría. Consecuentemente la labor de verificación de la amplitud, profundidad y orientación de la práctica profesional y tecnológica, se torna compleja y difícil al evaluar por medio de los mecanismos existentes de revisión del plan de estudios.

Aunque no se cuenta con la fundamentación metodológica oficial explícita, se ve el esfuerzo de los docentes por alinearse a una metodología coherente con el programa de formación por medio de competencias. Se propone el trabajo colaborativo y multidisciplinarios con el fin de realizar tareas de aplicación del conocimiento, sin embargo aún se vislumbran secuelas de una tendencia tradicional de evaluación en la cual gira alrededor de la memoria y repetición, lo que se verifica por medio de la información compartida por estudiantes y egresados.

Los parámetros establecidos en el instrumento de evaluación externa incluyen, con propósitos de puntuación, el rango de porcentaje mínimo de titulación obtenida en el tiempo previsto entre el 30% y 40%. Los resultados según los propios egresados, indican que el 21% logran la titulación en el tiempo previsto, por lo tanto no se cumple el estándar establecido. Los egresados comentan que para poder inscribirse en el trabajo de graduación deben tener el pensum cerrado. De acuerdo al plan de estudios, los cursos a llevar en el cuarto semestre son tres, además del trabajo de campo y el trabajo de graduación, lo que hace que de manera regular los estudiantes no logren la titulación en los dos años de duración del programa. Hay excepciones autorizadas por la facultad en casos especiales, ya que no se permite inscribirse en el trabajo de graduación y estudiar cursos al mismo tiempo. Uno de los egresados indicó que logró la titulación en los dos años previstos debido a que la duración de la beca con la que estudió únicamente cubría el tiempo oficial previsto de la carrera. El resumen de los resultados de la evaluación externa, de la variable “Programa de Formación”, se consolidan a continuación:

**TABLA No. 25 – Resultados variable plan de estudios**

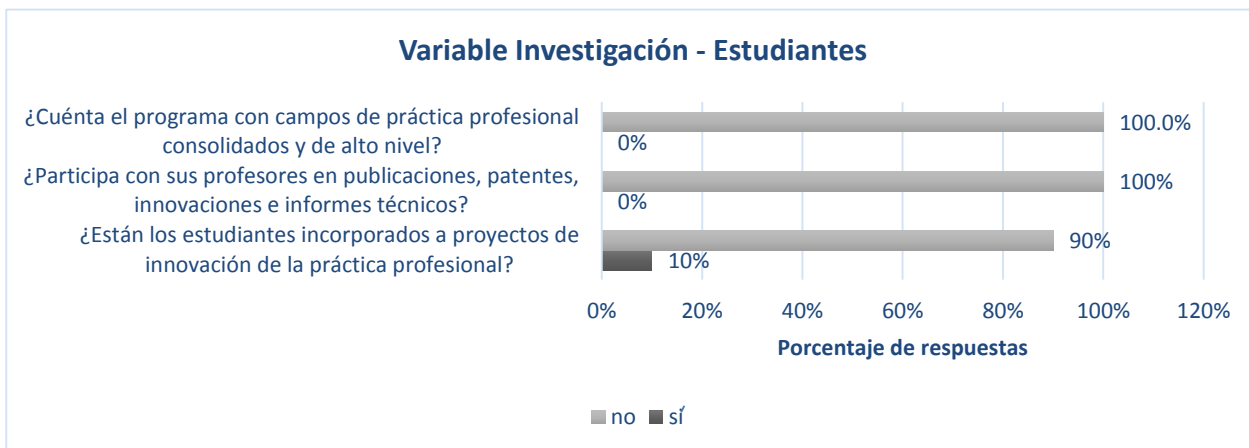
<b>Subtotales por elementos</b>	<b>Puntuación obtenida</b>	<b>Ponderación oficial</b>
<b>Variable No. 3 Programa de formación</b>	<b>15.8</b>	<b>25.00</b>
Elemento 3.1. Fundamentación	0	1.5
Elemento 3.2. Ámbito de Conocimiento	2.5	3.00
Elemento 3.3. Objetivos/Competencias	0.2	1.00
Elemento 3.4. Contenidos	2.1	2.5
Elemento 3.5. Metodología	0.5	3.00
Elemento 3.6. Evaluación	0.5	1.00
Elemento 3.7. Recursos	9.0	10.00
Elemento 3.8. Ejecución del Programa	1	1.5
Elemento 3.9. Titulación	0	1.5

Fuente: Elaboración propia en base a la investigación realizada

#### **4. Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad**

**a. Hallazgos.** La variable “Investigación” es abordada por el instrumento de evaluación externa, haciendo énfasis en la práctica y la participación de los estudiantes en proyectos concretos de investigación colaborando en el campo profesional. Los programas de iniciativa académica de los distintos cursos no muestran evidencia de estas prácticas a nivel profesional, sin embargo si evidencia el trabajo de investigación. Los alumnos trabajan de manera aislada en problemas simples de corte unidisciplinario y multidisciplinario contando únicamente con el apoyo del profesor, específicamente en los siguientes cursos: investigación en educación 1, trabajo de campo y trabajo de graduación. En el caso de los cursos de evaluación de los aprendizajes, investigación cualitativa, investigación experimental, planeamiento y elaboración de proyectos educativos, se evidencia la combinación actividades de investigación individual y grupal, aplicada a casos seleccionados por los estudiantes como un ejercicio de clase sin presentación de resultados fuera del aula. Los resultados de la encuesta a estudiantes, que explora la temática específica incluida en el instrumento de evaluación externa, muestran los siguientes datos:

Gráfica No. 29 – Investigación - Estudiantes



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes

Entre las opciones de respuesta se encontraba “otros”, los encuestados tuvieron la oportunidad de comentar, ninguno de ellos eligió dicha opción. Los resultados muestran que el 100% de los estudiantes consideran que el programa no cuenta con campos de práctica profesional consolidados y de alto nivel. El 100% de los estudiantes afirma no participar con sus profesores en publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos. El 10% de los estudiantes dice estar incorporados a proyectos de innovación de la práctica profesional, en tanto el 90% de los estudiantes dice no estar incorporados en dichos proyectos.

Con el fin de profundizar en esta variable y crear espacios de discusión para la mejora continua, la AUIP acompaña la guía de autoevaluación con tres guías de reflexión para obtener información cualitativa para la toma de decisiones. Las guías de reflexión se desarrollan de forma independiente. Se realizó la reflexión con la participación de dos autoridades de la facultad de educación que dirigen el programa de Maestría, dos docentes y un egresado. Las respuestas reflejan la opinión de los informantes en relación a los indicadores y califican el estado del indicador de cuatro posibles maneras: excelente, bueno, suficiente y bajo. Los informantes mencionaron que después de considerar algunos de los indicadores, decidieron no dar una respuesta debido a que no estaban seguros de conocer el tema lo suficiente para emitir una opinión. Las respuestas de los informantes clave, se han consolidado en un mismo instrumento, el cual se presenta a continuación:

Tabla No. 26 - Guía de Reflexión AUIP, Parte 2 – Investigación: Dilemas

Clave de Respuestas de informantes				
Informante 1 Autoridad de la Facultad	Informante 2 Autoridad de la Facultad	Informante 3 Docente del programa	Informante 4 Docente del programa	Informante 5 Egresado
▲	■	♣	◆	●

Continuación. Tabla No. 26

SIMPLICIDAD VRS. COMPLEJIDAD				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
1. Escalamiento de problemas y nivel de complejidad	▲ Los estudiantes y los académicos se confrontan con problemas complejos y derivan de ellos proyectos de investigación puntuales, para volver al problema complejo, postulando nuevos modelos explicativos, transfiriendo sus aportaciones al mundo real e incidiendo sobre los problemas complejos: desarrollan una práctica reflexiva y crítica; se aprecia claramente la incertidumbre y las limitaciones de enfoque.	Los estudiantes y los académicos se confrontan con problemas complejos y derivan de ellos proyectos puntuales, simplificados: postulan posibles soluciones y buscan transferirlas para incidir sobre el problema complejo; se aprecia incertidumbre y limitaciones de enfoque.	♣ Los estudiantes y los académicos se confrontan con problemas simplificados, esencialmente, pero aprecian sus limitaciones e intentan vincularlos con otras áreas del conocimiento para generar nuevos enfoques; es posible apreciar cierto grado de incertidumbre. Se aprecia la complejidad, pero no se aborda.	◆ ● Los estudiantes y los académicos sólo operan con problemas simplificados, esencialmente ya investigados, realizando pequeñas variantes; se trabaja en ambientes de gran evidencia y certeza. No se confrontan con la complejidad.
2. Profundidad metodológica y alcance temporal	Se elaboran modelos y marcos de referencia radicales e integradores de largo alcance que reestructuran la visión de problemas relevantes, se valoran sus virtudes y defectos. Se tiene una perspectiva de largo plazo, se esperan resultados de mediano y largo plazo; se da una curva de aprendizaje lenta.	▲ Se aplican métodos de carácter integrador, se perciben sus virtudes y defectos. Se buscan resultados de mediano plazo, pero se carece de una perspectiva de largo plazo; la curva de aprendizaje es media.	♣ ◆ ● Se aplican métodos de investigación derivados de modelos lineales, pero se perciben sus limitaciones. Se buscan resultados de corto plazo, pero se entienden sus limitaciones; la curva de aprendizaje es corta.	Se aplican métodos de investigación derivados de modelos lineales. Se buscan resultados de corto plazo, se da una curva de aprendizaje rápida.
3. Dispersión-integración	Investigadores provenientes de diferentes campos se confrontan con un problema complejo, que implica la articulación de varias líneas de investigación. Los alumnos reciben partes de un problema suficientemente amplias para contribuir a una formación sólida; se trabaja en equipo, y los alumnos deben realizar aportaciones relevantes para contribuir a su solución, integrando sus aportaciones al conjunto y evaluando las virtudes y limitaciones de sus contribuciones.	Los investigadores responden a prioridades de largo plazo, estudiando una clase particular de problemas que dan origen a varias líneas de investigación, se trabaja en equipo y se discute colegiadamente; los alumnos se integran en el trabajo en equipo y reciben un proyecto dentro de una línea, debiendo realizar una contribución original.	▲ ♣ ◆ Cada investigador plantea pequeños proyectos, pero enmarcados en una línea de investigación y discutidos colegiadamente, y en ellos integra a sus alumnos.	● Cada investigador plantea pequeños proyectos aislados e involucra en ellos a sus alumnos.

Continuación. Tabla No. 26

SIMPLICIDAD VRS. COMPLEJIDAD				
Indicador	Excelente	Buena	Suficiente	Bajo
4. Valoración de las ciencias sociales y de las humanidades	<p>▲ ♣</p> <p>Integran activamente a expertos de las ciencias sociales y de las humanidades a los grupos de investigación, para prever las posibles consecuencias sociales y éticas de la investigación en el contexto de la complejidad; desarrollan liderazgo para proteger a la sociedad de las consecuencias indeseables y favorecer el desarrollo humano, comunicando de manera equilibrada las posibles aportaciones y consecuencias adversas de la investigación en la frontera de lo muy complejo</p>	<p>Integran activamente a expertos de las ciencias sociales y de las humanidades a grupos de investigación, para prever las posibles consecuencias sociales y éticas de la investigación en el contexto de la complejidad.</p>	<p>◆ ●</p> <p>Valoran la importancia de las ciencias y de las humanidades para organizar las redes de investigación y prever los problemas éticos derivados de la confrontación con la complejidad.</p>	<p>No valoran la importancia de las ciencias y de las humanidades para confrontarse con la complejidad.</p>
5. Sistema para evaluar: reconocer y distinguir la productividad científica de académicos y alumnos, y su transferencia al contexto de la práctica	<p>▲</p> <p>La productividad investigativa se recompensa con base en evaluaciones de carácter mixto cuantitativas y cualitativas; existe reconocimiento para la transferencia del conocimiento al contexto de la práctica y se considera la relevancia científica, pertinencia y trascendencia social</p>	<p>♣</p> <p>La productividad investigativa se recompensa sobre la base de evaluaciones de carácter mixto, cuantitativas y cualitativas; existe reconocimiento para la transferencia del conocimiento al contexto de la práctica y se considera la relevancia científica, pertinencia y trascendencia social.</p>	<p>La productividad investigativa se reconoce sobre la base de evaluaciones cualitativas, no existe reconocimiento para la transferencia del conocimiento al contexto de la práctica.</p>	<p>◆ ●</p> <p>La productividad investigativa se reconoce sobre la base de evaluaciones cuantitativas y la evaluación de puntuaciones, se premia más la cantidad que la calidad. No existe reconocimiento para la transferencia del conocimiento al contexto de la práctica.</p>
INVESTIGACIÓN PURA VRS. INVESTIGACIÓN APLICADA				
Indicador	Excelente	Buena	Suficiente	Bajo
1. Vinculación, relevancia, trascendencia y pertinencia de los problemas objeto de estudio	<p>▲</p> <p>El postgrado se encuentra vinculado a la solución de problemas complejos, trascendentes desde el punto de vista social y científicamente relevantes, se encuentra comprometido con la innovación social y con la posibilidad de insertarse en la sociedad del conocimiento.</p>	<p>El postgrado se encuentra vinculado a la solución de problemas complejos, que son trascendentes desde el punto de vista social y que también poseen alta relevancia científica o de investigación.</p>	<p>●</p> <p>El postgrado, se encuentra poco vinculado y sólo realiza actividades de apoyo técnico al sector social y productivo.</p>	<p>◆</p> <p>Postgrado centrado en sí mismo con proyectos de investigación endógenos aparentemente desconectados del entorno social.</p>
2. Conocimiento generado en el contexto de la práctica	<p>Se genera conocimiento de frontera en el contexto de la práctica, vinculado a macroproyectos de largo alcance, que tienen un alto impacto social.</p>	<p>▲ ♣ ◆ ●</p> <p>Se genera conocimiento de frontera en el contexto de la práctica, pero limitado a aspectos puntuales.</p>	<p>Se genera conocimiento en el contexto de la práctica, pero no es conocimiento de frontera.</p>	<p>El conocimiento nuevo se trasfiere por la vía de los egresados, sin que estén preparados para ello, y el postgrado no se involucra en esta área.</p>

Continuación. Tabla No. 26

INVESTIGACIÓN PURA VRS. INVESTIGACIÓN APLICADA				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
3. Capacidad de transferir a la sociedad conocimiento de frontera	♣ El conocimiento novedoso se transfiere por vía de los estudiantes y egresados, quienes están preparados para comunicar el conocimiento a diversas audiencias; poseen capacidad de transferir el conocimiento al sector productivo y de servicios. El postgrado se involucra activamente en esa tarea y establece redes de colaboración de largo plazo con diversos actores sociales, intercambiando conocimientos, capacidades, tecnología e innovación.	▲ ● El conocimiento novedoso se transfiere por vía de los estudiantes y egresados, quienes están preparados sólo para comunicar a diversas audiencias los nuevos conocimientos, existen intentos de transferir el conocimiento, y el postgrado se involucra activamente en esta rama.	◆ El conocimiento nuevo se transfiere por vía de los egresados, quienes están preparados sólo para comunicar a diversas audiencias los nuevos conocimientos, pero no son capaces de transferirlo. El postgrado no se involucra activamente en esta tarea.	El conocimiento nuevo se transfiere por la vía de los egresados, sin que estén preparados para ello, y el postgrado no se involucra en esta tarea.
4. Trabajo en redes con otros actores sociales	El postgrado se articula con su contexto social, de manera sistemática y permanente, construye un modo de las redes de innovación social; contribuye de manera relevante a la creación de interlocutores sociales capaces de manejar y utilizar el conocimiento de frontera.	▲ ♣ El postgrado se articula con su contexto social, de manera sistemática y permanente.	● El postgrado se articula con su contexto social, sirviéndole de consultor en aspectos puntuales.	◆ El postgrado trabaja aislado de su contexto social.
5. Agente de cambio e innovación social y humana	El postgrado contribuye de manera sustantiva y sistemática, aportando conocimientos trascendentes para la innovación social y la mejora de las condiciones humanas; articula equipos de trabajo con actores sociales, con los que intercambia conocimientos.	▲ ♣ El postgrado contribuye de manera central al cambio y a la innovación social, y transfiere conocimientos a su entorno.	● El postgrado contribuye de manera colateral al cambio y a la innovación social.	◆ El postgrado no es un agente de cambio e innovación social.
6. Autenticidad de la práctica	▲ Los estudiantes se forman en situaciones similares y reciben la formación necesaria para asumir paulatinamente los roles que deberán realizar en el mundo real, hasta que adquieran la capacidad de operar de manera competente en los ambientes de investigación y práctica profesional, en los que tendrán que desempeñarse.	♣ Los estudiantes se forman en situaciones auténticas y se les exige desarrollar los roles que ejercerán en el futuro, sin la preparación debida.	◆ ● Los estudiantes se forman en situaciones auténticas, pero no se les transmite desarrollar los roles que ejercerán en el futuro.	Los estudiantes no se forman en situaciones auténticas, similares a aquellas en las que tendrían que desempeñarse.
7. Compromiso social y ético	▲ Mantienen un liderazgo en el debate de los aspectos éticos y sociales relacionados con la investigación, y muestran compromiso con extender los beneficios a la sociedad y a limitar los riesgos generados por los avances del conocimiento de la complejidad, además, cuentan con órganos colegiados para realizar esta tarea.	♣ Se han integrado al debate ético y social de las consecuencias de la investigación, participan en dicho debate y se comprometen activamente con el bienestar de la sociedad.	● Existe una conciencia de los aspectos éticos y sociales involucrados en la investigación, pero no toman acciones al respecto.	◆ No existe un debate ético y un compromiso social derivado de los resultados de la investigación.

Continuación. Tabla No. 26

UNIDISCIPLINA VRS. MULTI Y TRANSDISCIPLINA				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
1. Integración a equipos de investigación, orientados por problemas, que trascienden la disciplina	Los alumnos están integrados en un grupo de investigación de carácter transdisciplinario, tienen apoyo de expertos provenientes de varios campos, que se confrontan con problemas que rebasan el campo disciplinar, debiendo generar nuevo conocimiento original para resolverlos, los alumnos hacen contribuciones relevantes al trabajo del equipo y manejan varios lenguajes disciplinares.	Los alumnos están integrados en un grupo de investigación multidisciplinario y reciben apoyo de expertos de diferentes campos que enriquecen su formación a la vez, los alumnos contribuyen a la investigación multidisciplinaria.	▲ Los alumnos están integrados en un grupo de investigación de carácter unidisciplinario, pero tienen apoyo de varios investigadores.	◆ ● Los alumnos trabajan de manera aislada en problemas simples de corte unidisciplinario y sólo tienen el apoyo de un investigador.
2. Formación multidisciplinar	Los alumnos reciben una formación sólida en un campo disciplinar central y en, al menos uno complementario, pero están expuestos al trabajo en equipos transdisciplinarios, haciendo aportes innovadores, a la vez que se enriquecen del trabajo en equipo.	Los alumnos reciben una formación sólida en un campo disciplinar central y en, al menos, uno complementario, pero están expuestos al trabajo en equipos transdisciplinarios, haciendo aportes innovadores, a la vez que se enriquecen del trabajo del equipo.	▲ ◆ ● Los alumnos reciben una formación sólida en un campo disciplinar central y al menos, uno complementario.	Recibe una formación sólida en, por lo menos, un campo disciplinar.
TRABAJO INDIVIDUAL VRS. TRABAJO EN EQUIPO				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
1. Suma de capacidades	Se abordan los problemas de investigación mediante equipos de trabajo de carácter transdisciplinario; existe trabajo cooperativo con conducción colegiada y los diferentes integrantes se ven obligados a rebasar los límites de su propio campo.	♣ Se abordan los problemas de investigación mediante equipos de trabajo de carácter multidisciplinario; existe un trabajo cooperativo, pero cada uno permanece en su propio campo.	▲ Dentro del grupo, cada cual contiene con su problema de investigación, pero recibe realimentación de otros investigadores del campo.	◆ ● Cada cual contiene con su problema de investigación de manera aislada. El grupo de investigación que respalda al postgrado no está estructurado.
2. Conductas de apoyo	Existen conductas de apoyo por parte de expertos provenientes de diferentes disciplinas, capaces de realizar trabajo cooperativo para generar resultados innovadores que rebasan los campos disciplinares y las capacidades individuales.	▲ ♣ Existen conductas de apoyo por parte de expertos provenientes de diferentes disciplinas, capaces de apoyar la investigación desde diferentes ángulos	◆ ● Existen conductas de apoyo, limitadas a algunas asesorías para compartir las experiencias de campo.	Prácticamente no existen conductas de apoyo.

Continuación. Tabla No. 26

TRABAJO INDIVIDUAL VRS. TRABAJO EN EQUIPO				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
3. Amplitud de la red y conocimiento compartido	La sinergia implica la cooperación de varios profesores y varios alumnos provenientes de diferentes disciplinas, integrados en un equipo transdisciplinario, que tiene vida propia y genera conocimiento innovador, originando un ambiente educativo altamente estimulante; es poco convencional.	▲ La sinergia implica la cooperación de varios profesores y varios alumnos provenientes de diferentes disciplinas y varias unidades académicas.	La sinergia rebasa al profesor y al alumno, y se enmarca en un proceso de colaboración más amplio, al menos, que el nivel de una unidad académica.	◆ ● La sinergia se limita al profesor con su alumno.
4. Liderazgo y visión compartida	♣ El liderazgo del proyecto se comparte entre profesores y alumnos de diferentes disciplinas; el ambiente es muy flexible, altamente adaptativo y de gran creatividad; genera sorpresas e innovaciones relevantes.	▲ El liderazgo del proyecto se comparte entre profesores y alumnos de diferentes disciplinas; el ambiente es reflexivo y moderadamente innovador.	El liderazgo del proyecto se comparte entre profesores y alumnos de la misma disciplina.	◆ ● El liderazgo corresponde a un solo profesor en relación con el alumno.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN TIEMPO DIFERIDO VRS. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN TIEMPO REAL				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
1. Análisis y evaluación de experiencias previas	Los alumnos se confrontan con el análisis de experiencias previas para la solución de problemas en tiempo real pero, además, realizan una evaluación crítica de las mismas y establecen posibles cauces alternos, mediante el trabajo en equipos multidisciplinarios.	▲ Los alumnos se confrontan con el análisis de experiencias previas para la solución de problemas en tiempo real pero, realizan una evaluación crítica de las mismas.	■ Los alumnos se confrontan con el análisis de experiencias previas para la solución de problemas en tiempo real.	◆ ● Los alumnos rara vez se confrontan con el análisis de experiencias previas para la solución de problemas en tiempo real.
2. Simulación de procesos	Se realizan simulaciones de alta fidelidad, que replican situaciones de gran complejidad y demanda cognitiva.	▲ Se realizan simulaciones de fidelidad media, que reproducen parcialmente la complejidad.	■ Se realizan socio-dramas y simulaciones de baja fidelidad.	◆ ● No se cuenta con la simulación de procesos.
3. Participación del equipo de investigación que sustenta el postgrado en la solución de problemas, en tiempo real	El equipo de postgrado y los alumnos forman parte de los recursos sociales que se despliegan en situaciones de emergencia para contender con problemas en tiempo real.	▲ El equipo de postgrado y los alumnos participan eventualmente en la solución de problemas en tiempo real.	Los alumnos participan colateralmente en la solución de problemas de los que se ocupa el equipo, en tiempo real.	◆ ● Ni el equipo del postgrado ni los alumnos participan en la solución de problemas en tiempo real.
4. Experiencia en la gestión de sistemas complejos	Los alumnos participan plenamente en la gestión de sistemas complejos, mediante coparticipación con expertos.	▲ ■ Los alumnos participan en la gestión de sistemas complejos, asesorados por sus profesores.	● Los alumnos participan ocasionalmente en la gestión de sistemas complejos.	◆ Los alumnos no participan en la gestión de sistemas complejos

Continuación. Tabla No. 26

MICROPROYECTOS VRS. MACROPROYECTOS				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
1. Ambiente de ciencia y tecnología	Se generan apoyos macroproyectos de investigación que abordan problemas complejos, con enfoque multi y transdisciplinario, orientados a obtener avances científicos y tecnológicos que mejoren la competitividad científica, tecnológica y productiva del país.	Hay política explícita de incentivación de macroproyectos de investigación de corte multidisciplinario, a los que puede vincularse el postgrado.	▲ ◆ La política de ciencia y tecnología se restringe a financiar pequeños proyectos dispersos, alentando las publicaciones: no existen coordinación ni actividades sistemáticas de desarrollo tecnológico a nivel regional o nacional.	● Se carece de una política nacional de ciencia y tecnología; no existe integración regional.
2. Vinculación de la institución de educación superior a los esfuerzos nacionales de I+D+i	La institución ejerce liderazgo compartido con otras instituciones, en el desarrollo de macro o megaproyectos de investigación; organiza activamente equipos de investigación multi o transdisciplinarios, para impulsar los planes y políticas de I+D+i. (Investigación + Desarrollo + Innovación)	La institución participa de manera relevante contribuyendo a los planes nacionales, y genera sus propios macroproyectos de I+D+i.	▲ ◆ La institución participa de manera colateral aportando pequeños grupos de investigación a los planes nacionales de I+D+i.	● La institución de educación superior se mantiene al margen de los planes nacionales de I+D+i.
3. Vinculación del postgrado con los esfuerzos I+D+i.	El equipo o equipos de investigación que sustentan el programa se integran con otros programas de postgrado para generar equipos de trabajo multi o transdisciplinarios, capaces de abordar problemas complejos, mediante la participación en macro o megaproyectos nacionales de I+D+i.	▲ El equipo o equipos de investigación que sustentan el programa establecen grupos de trabajo, articulados en torno a problemas relevantes de investigación, de conformidad con los planes y políticas nacionales I+D+i.	◆ El equipo o equipos de investigación que sustentan el programa concursan por fondos de investigación y orientan indirectamente su investigación a las prioridades nacionales I+D+i.	● El equipo o equipos de investigación que sustentan el programa de postgrado se encuentran al margen de los esfuerzos y planes nacionales.
4. Trascendencia social del programa en los ámbitos nacional y regional	El programa ha organizado equipos de trabajo con otros postgrados, enfocados al trabajo con otros postgrados, enfocados al trabajo multi, inter y transdisciplinario, sobre problemas complejos de trascendencia social, que tienen el potencial de promover el desarrollo económico y social en áreas de frontera.	▲ El programa ha organizado equipos de trabajo que abordan problemas trascendentes desde el punto de vista social, aunque tiende a mantenerse dentro de los límites de la disciplina; estos problemas tienen alguna repercusión en el desarrollo económico y social, sustentado en el uso del conocimiento avanzado.	El programa aborda la investigación de algunos problemas trascendentes, pero seleccionados de manera dispersa por académicos y alumnos, quienes realizan algunas contribuciones marginales al desarrollo económico y social.	◆ ● El programa no se vincula con la investigación de problemas de trascendencia social, esencialmente, se guía por proyectos de interés particular desvinculados de las necesidades locales.

Continuación. Tabla No. 26

MICROPROYECTOS VRS. MACROPROYECTOS				
Indicador	Excelente	Bueno	Suficiente	Bajo
5. Relevancia científica y tecnológica nacional, regional e internacional	Participa en equipos de investigación multi, inter y transdisciplinarios, que contienen creativamente con la frontera de lo muy complejo; se integran a macro y megaproyectos, y general resultados de alto impacto en la ciencia y tecnología universal.	▲ Se cuenta con equipos de investigación enfocados a problemas específicos en un campo del conocimiento; potencian las capacidades individuales para que se puedan hacer aportaciones relevantes al conocimiento y a la tecnología universal.	● Se realizan actividades de investigaciones dispersas que constituyen contribuciones menores al desarrollo del conocimiento y la tecnología universal.	◆ Se realizan actividades de investigación dispersa que son esencialmente réplicas de otras investigaciones; sus contribuciones al desarrollo del conocimiento universal son marginales.
6. Gestión institucional de la investigación procesos de mejora en la administración y desarrollo	Los líderes de los equipos de investigación dedican parte de su tiempo a la gestión del conocimiento, y cuentan con expertos en la ciencia y la tecnología que los apoyan, implementando de proyectos de investigación de alta complejidad.	Los líderes de los equipos de investigación dedican parte de su tiempo a la gestión del conocimiento, y cuentan con expertos en la gestión de la ciencia y la tecnología que los apoyan.	▲ Los investigadores cuentan con el apoyo de expertos en administración para realizar la gestión de sus proyectos.	◆ ● La gestión de los proyectos la hace cada investigador de manera “artesanal.”

Fuente: Manual de autoevaluación de la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado, 5ta edición. 2009.

**b. Análisis de resultados.** Los programas de iniciativa académica, articulan una formación con la capacidad de generar la investigación original y la capacidad de transferir el conocimiento y evaluar los resultados en el contexto de la práctica. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes no participan en espacios de investigación profesional, no colaboran con sus catedráticos en publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos, actividades que son contemplados por AUIP como indicadores de carácter internacional de acreditación. La ausencia de este espacio en el desarrollo investigativo del programa, así como la ausencia de campos de práctica profesional consolidados y de alto nivel; y la falta de incorporación de los estudiantes en proyectos de innovación de la práctica profesional, evidencian que el programa de Maestría MAMEI no cumple con los requisitos establecidos en el instrumento de evaluación externa. Esto implica que los indicadores propuestos no han sido distinguidos como parte del programa de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa y debe considerarse como una de las oportunidades de desarrollo, crecimiento y mejora del programa. Los resultados del análisis correspondiente de la variable investigación se consolidan de la siguiente manera:

Tabla No. 27 - Resultados variable investigación

Subtotales por elementos	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
<b>Variable No. 4 Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad</b>	<b>0</b>	<b>15.00</b>
Elemento 4.1. Investigación	0	15.00

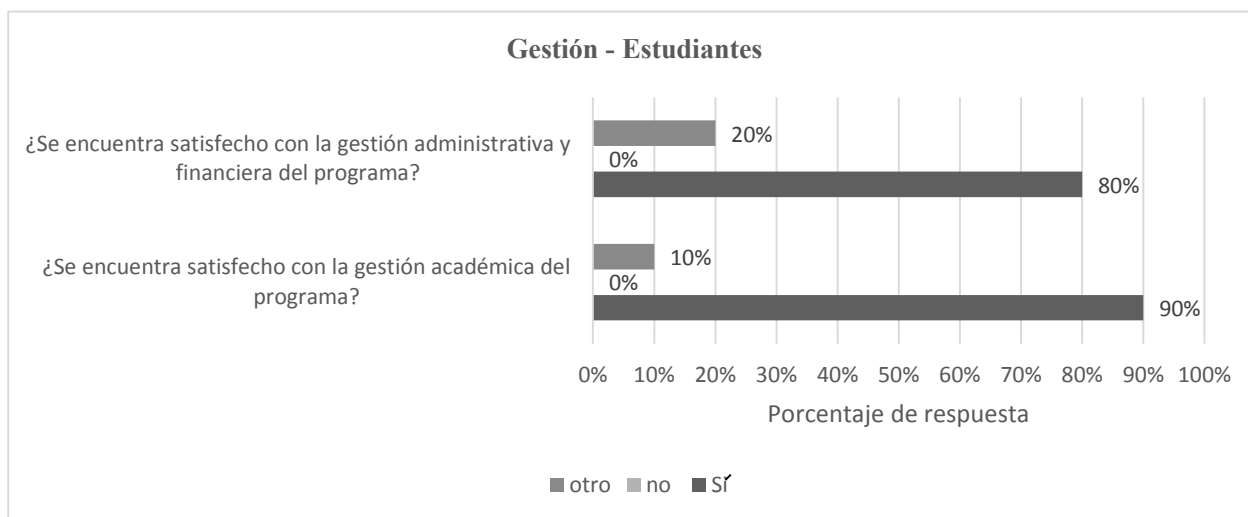
Fuente: Elaboración propia de acuerdo a investigación realizada.

Con respecto a la aplicación de la guía de reflexión se dio un primer paso en abrir espacios de discusión sobre el estado de indicadores considerados significativos en el desarrollo y aseguramiento de calidad en investigación educativa. De forma general, al observar los resultados se puede apreciar que la percepción de las autoridades de la facultad, los docentes y los egresados que forman parte del programa, no es la misma. Varían en aspectos importantes, evidenciando así que los propósitos con los que se construye una propuesta educativa, su planificación y lo que se logra en la práctica, no siempre coinciden. Considerando que la investigación es una de las especialidades de la carrera, los indicadores presentados en la guía de reflexión aportan al programa un panorama más amplio de las oportunidades de mejora, así como de las debilidades y fortalezas que el programa enfrenta. Sin duda alguna, representan un punto de partida firme, el cual requiere profundización en su estudio y planificación, para crear líneas de acción que enriquezcan la propuesta de formación teórico práctica de los investigadores educativos de acuerdo a las exigencias del mundo actual.

## 5. Gestión

**a. Hallazgos.** La variable gestión se analizó por medio de dos elementos: la organización y los recursos. En cuanto a la organización, se observó que el programa de postgrado no cuenta con instancias organizativas autónomas, comparte catedráticos e infraestructura con otras carreras, por lo que se coordina la asignación de aulas con otras facultades de la institución. La satisfacción de los usuarios con la gestión del programa, se midió en base a dos categorías principales: a) gestión administrativa y financiera; y b) gestión académica del programa. Los estudiantes respondieron a las preguntas realizadas de la siguiente manera:

**Gráfica No. 30 – Gestión - Estudiantes**



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Estudiantes

El 80% de los estudiantes afirma estar satisfecho con la gestión administrativa y financiera del programa, ninguno de los estudiantes expresó estar insatisfecho con la gestión, sin embargo, el 20% de los estudiantes eligió la opción otros, comentan estar satisfechos con la gestión administrativa. Es opinión de los estudiantes que optaron por

la respuesta otros que los costos por curso de la carrera son muy elevados y dicen no estar contentos con algunos cursos, considerando que no hay retribución justa al pago realizado. Además, expresaron descontento con el cobro por separado de la plataforma educativa Blackboard, especialmente cuando los docentes no saben utilizarla como es debido, agregan, que es necesaria la planificación de cursos de capacitación para docentes y alumnos en el uso de Blackboard.

El 90% de los estudiantes encuestados dice estar de acuerdo con la gestión académica de la carrera, el 10% que eligió la opción otros, comentando que su descontento básico radica en que hay cursos que no cumplen con sus expectativas de calidad, y no los consideran en el nivel apropiado para la carrera. Este sentimiento evidencia falta de procesos eficaces de control de calidad educativa. El 16.7% de los docentes encuestados consideran que no hay procesos efectivos de gestión de la calidad, el 66.7% de profesores que eligieron la respuesta otro, aclararon que hay procesos en marcha, pero no han sido efectivos en su ejecución y continuidad. El 50% de los estudiantes dice participar en evaluaciones periódicas de las variables: estudiantes, profesores, plan de estudios, gestión, evaluación y mejora continua, sin embargo el otro 50% de los estudiantes asegura participar en procesos de evaluación de profesores y su autoevaluación del desempeño por curso.

El estudio de gestión de recursos se realizó por medio de la observación directa. Se verificó que el programa cuenta con la infraestructura física adecuada para su desarrollo, la cual está debidamente equipada, sin embargo el espacio asignado para dirección administrativa del programa es muy reducido. La administración cuenta con personal capacitado y con experiencia para su dirección, así como los recursos humanos y materiales adecuados para su normal funcionamiento.

**b. Análisis de resultados.** La variable gestión ha sido analizada de acuerdo a dos elementos principales, organización y recursos. En cuanto a la organización, la maestría no cuenta con instancias organizativas autónomas, ya que comparte docentes e infraestructura con las otras maestrías de la facultad y con otras facultades. Explican que esta medida, ayuda al aprovechamiento máximo de los recursos y a la reducción de costos, de esa manera se garantiza la continuidad de los programas de postgrado. El 90% de los estudiantes expresan su satisfacción con la gestión académica y el 80% expresan su satisfacción con la gestión administrativa y financiera. Evidenciando que el índice de aceptación de las actividades de gestión de la maestría es alto, aceptando de esa manera que la experiencia administrativa de los responsables del programa es aceptable.

Ninguno de los estudiantes afirmó estar insatisfecho con la gestión académica, ni con la gestión administrativa y financiera. Sin embargo los comentarios de los estudiantes que optaron por la respuesta otro, expresan descontento con la calidad de algunos cursos que han recibido. El descontento expresado, evidencia falta de supervisión y verificación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, por parte de institución al no cumplir con las expectativas de todos los estudiantes en concordancia con la calidad educativa prometida y el costo económico asignado. Por otro lado el descontento generado por el cobro del uso de la plataforma educativa, cuando no se evidencia dominio en su uso de parte de los usuarios (profesores y estudiantes) es válido y requiere de atención inmediata, para darle solución al problema, y así optimizar el uso del nuevo recurso tecnológico requerido.

Los resultados muestran descontento por parte de estudiantes y profesores con los procesos de gestión de la calidad. Se confirma que en alguna medida se realizan procesos de evaluación y mejora continua, sin embargo, no se evalúan todos los componentes del currículo de la maestría, proceso en el que según los resultados de la encuesta, solamente participa el 50% de los estudiantes.

Por medio de la observación se determinó que la administración del programa cuenta con infraestructura física poco adecuada en cuanto al espacio de trabajo asignado, ya que el espacio vital de trabajo es reducido y no propicio para la atención al público. Sin embargo, la administración está debidamente equipada y dotada

La maestría cumple con los requerimientos establecidos en el instrumento de evaluación externa. Los resultados de la variable Gestión se consolidan en el instrumento de evaluación externa de la siguiente manera:

**Tabla No. 28 – Resultados variable gestión**

Subtotales por elementos	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
<b>Variable No. 5 - Gestión</b>	<b>4.6</b>	<b>5.00</b>
Elemento 5.1. Organización	2.8	3.00
Elemento 5.2. Recursos	1.8	2.00

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a investigación realizada.

## 6. Entorno y pertinencia

**a. Hallazgos.** Se encontró documentación a nivel institucional en la que se encuentran formulados la misión, los objetivos y las estrategias de la universidad, entre ellos, el Plan Estratégico UVG, el Manual del Estudiante de Maestrías UVG y el Reglamento de Evaluación, los cuales son de acceso libre por medio de la página web de la universidad [www.uvg.edu.gt](http://www.uvg.edu.gt). El análisis documental evidencia correspondencia entre el programa de la maestría y la misión, objetivos y estrategias de la universidad, por medio de educar seres humanos y realizar investigación en un ámbito de libertad, para ponerlos al servicio de la comunidad. La propuesta de la maestría propone formación especializada en medición, evaluación e investigación educativa, dando respuesta a necesidades detectadas a nivel nacional e internacional.

El ámbito de la influencia político-geográfico se da a nivel regional, nacional e internacional. A nivel regional preparando profesionales que laboren en instituciones educativas y organizaciones locales públicas y privadas. A nivel nacional ya que los egresados se encuentran laborando en varios ámbitos entre ellos en el sector público laborando para diferentes dependencias del Ministerio de Educación de Guatemala, específicamente en la Dirección General de Currículo (DIGECUR) y la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Los egresados también laboran para instituciones no gubernamentales (ONG's) las cuales funcionan con apoyo internacional para llevar a la práctica proyectos y programas educativos en Guatemala, los egresados también participan en docencia superior, impartiendo cursos y capacitaciones. La Facultad de Educación en colaboración con el Ministerio de Educación de Guatemala y USAID, ha colaborado en la realización de dos conferencias nacionales en 2012 y 2013 de Innovación Educativa, las que han sido dirigidas a todos los docentes a nivel nacional. La Facultad de Educación

ha puesto a la disposición de todo interesado, cursos libres de capacitación sin costo, así como la organización de conversatorios y conferencias dictadas por personal nacional e invitados internacionales. La UVG ha consolidado relaciones de cooperación con la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica y la Universidad de Huelva en España.

La UVG ofrece, por medio del Centro de Investigación Educativa – CIE asesoría y consultoría a instituciones gubernamentales, empresariales productivas o de servicios en medición, evaluación e investigación educativa. El CIE trabaja en proyectos de investigación en colaboración con universidades del extranjero y con USAID en programas de capacitación e investigación en el interior de la república. Publica el periódico UVG HOY, el cual informa a la comunidad educativa sobre el quehacer de la comunidad educativa, además cuenta con una revista donde se publican resultados de investigaciones generadas en los distintos centros de investigación UVG. La Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa es impartida en Guatemala, en dos instituciones: Universidad del Valle de Guatemala y Universidad de San Carlos de Guatemala, sin embargo, aún no han trabajado en colaboración.

La Universidad cuenta con una oficina de egresados, que se está desarrollando, sin embargo no cuenta con datos actualizados. La oficina de egresados se encuentra en un proceso de transformación y mejora con el fin de estrechar los lazos de comunicación entre la universidad y sus graduados. La oficina de egresados publica un boletín informativo y cuenta con una sección en la página web de la universidad.

**b. Análisis de datos.** Al analizar la variable entorno, se observan claramente los esfuerzos institucionales para desarrollar propuestas educativas que sean coherentes con la misión y la visión, siendo este el caso de la Maestría en Medición Evaluación e Investigación Educativa. El análisis documental evidencia que la Maestría corresponde con la misión, los objetivos y las estrategias educativas institucionales. Los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la UVG, están relacionados con el ámbito educativo, sin embargo, no están directamente relacionados con el campo específico del conocimiento del postgrado.

El ámbito de influencia de la maestría, trasciende lo regional, ya que muchos de sus egresados se han integrado en el mundo laboral, en el ámbito gubernamental, empresarial y educativo. La Maestría ha colaborado, con la comunidad educativa, tomando espacios específicos de investigación, medición y evaluación educativa a nivel regional y nacional, capacitando personas que se dediquen a buscar respuestas a diferentes problemáticas educativas. A nivel institucional se cuenta con una estructura investigativa definida y consolidada, por medio de la creación de los distintos centros de investigación, siendo el Centro de Investigaciones Educativas – CIE el directamente vinculado con el campo de conocimiento de la carrera.

La falta de comunicación con los egresados, tiene como consecuencia la falta de vinculación real con el mundo de la práctica profesional, realimentación sobre elementos del programa que necesiten ser revisados y compartir experiencias significativas que motiven a los estudiantes que actualmente cursan la maestría. Se observó que en este aspecto, se están dando pasos para provocar un acercamiento con los egresados.

Otro elemento que merece atención, es el de entablar relaciones efectivas entre programas similares de otras instituciones universitarias, es de reconocer que el espacio académico que prepara especialistas en medición, evaluación e investigación educativa es limitado a dos instituciones de educación superior, no existen relaciones de colaboración, capacitación, ni investigación entre ellas. En Guatemala, la existencia de comunidades científicas, tecnológicas y culturales no ha sido preponderante, sin embargo es una oportunidad de participación que puede promoverse entre estudiantes y egresados y podría ser una manera de propiciar un intercambio investigativo entre universidades. Debido a que en la documentación no se encuentra presente el levantamiento de necesidades sociales fundamentales que dieron lugar a la creación de la carrera, ni una actualización en los últimos años, es difícil determinar la pertinencia del programa ya que no se cuenta con un punto claro de referencia para realizar un análisis objetivo.

Observando la información recabada, se encuentra evidencia de que el programa de Maestría cumple con la mayoría de los elementos establecidos por el instrumento de evaluación externa, cuya puntuación se resume de la siguiente manera:

**Tabla No. 29 – Resultados variable entorno y pertinencia**

<b>Subtotales por elemento</b>	<b>Puntuación obtenida</b>	<b>Ponderación oficial</b>
<b>Variable No. 6 - Entorno y pertinencia</b>	<b>7.3</b>	<b>10.00</b>
Elemento 6.1. Institucional	2.0	2.00
Elemento 6.2. Geográfico-Político	2.5	3.00
Elemento 6.3. Académico	2.2	3.00
Elemento 6.4. Vinculación	0.6	2.00

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a la investigación realizada.

## 7. Egresados e impacto

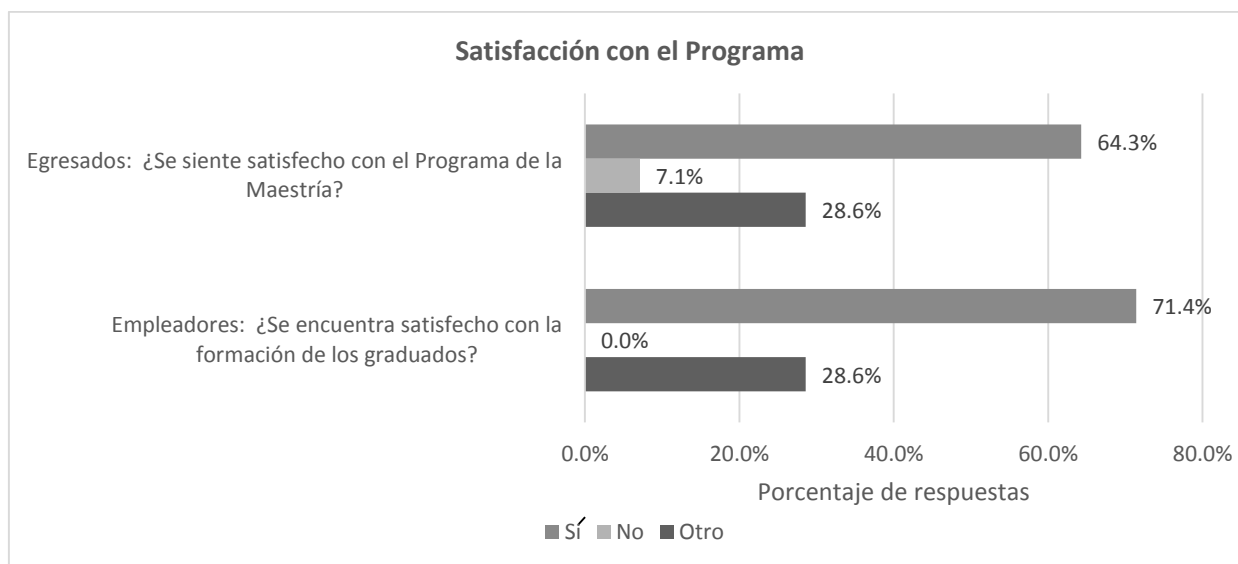
**a. Hallazgos.** La variable egresados e impacto fue estudiada por medio de dos elementos principales: el perfil y el desempeño. La revisión documental del programa, evidencia que las competencias del perfil del graduado de la carrera no están definidas en competencias de carácter profesional, académico e investigativo para las que el programa le habilita. Por medio de la encuesta se encontró que el 57.1% de los egresados afirman que sí están bien definidas las competencias, el 28.6% no consideran que estén bien definidas y mientras que el 14.3% eligió la opción otros comentando que no conocieron el listado de competencias para las que el programa habilita.

Los egresados son una fuente importante de información para detectar fortalezas, oportunidades, debilidades y oportunidades del programa, al ser consultados, el 28.6% afirma que si existen procesos de seguimiento de egresados, mientras que el 50% piensa que no. El 21.4% de egresados optaron por la respuesta otros, comentan haber recibido únicamente invitaciones a talleres y cursos, otros afirman no tener conocimiento de dichos procesos, mientras que otros afirman que hasta el año pasado le enviaron información para actualizar datos personales.

La atención a egresado, en la última década no ha sido una prioridad institucional. Se contactó a la oficina de egresados UVG, quienes informaron estar en un proceso de cambio desde hace un año, trabajando con el fin de prestar un mejor servicio a todos los egresados de la institución y su esfuerzo, está enfocado en realizar la actualización de

datos, mejorar la comunicación entre egresados y la universidad, para posteriormente involucrarlos en procesos de evaluación de programas.

**Gráfica No. 31 – Satisfacción con el programa MAMEI**

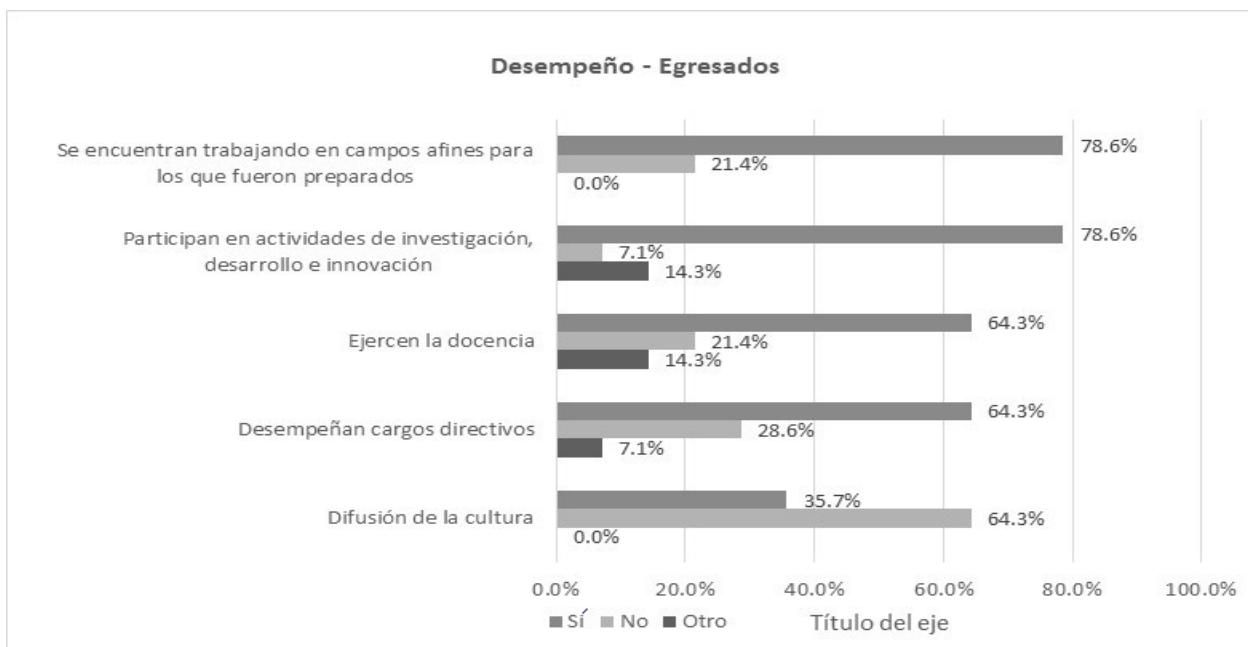


Fuente: Encuesta de elaboración propia - Egresados.

Como se observa en la gráfica, al indagar sobre la satisfacción que tanto egresados, como empleadores sienten en relación a la maestría, encontramos que: el 64.3% de los egresados afirma estar satisfecho con la maestría, el 7.1% dice no estar satisfecho con el programa, el 28.6% que eligió la opción otro, comentó que están parcialmente satisfechos con el programa, consideran que a) en la Facultad de Educación UVG, el nivel de exigencia no es el mismo que en las otras facultades, y b) recibieron cursos importantes con profesores que no podían impartir su conocimiento adecuadamente. A los empleadores de los egresados que respondieron la encuesta, se les preguntó *¿Se encuentra satisfecho con la formación de los graduados?* El 71.4% de los empleadores dice estar satisfecho con la formación de los graduados. El 28.6% de los empleadores optó por la respuesta otro, por lo que se recibieron comentarios como los siguientes: “Hay algunos buenos elementos, pero creo que no tiene relación con la formación específica de la maestría; tiene más que ver con la formación externa que hayan tenido”; “Hay muchos elementos graduados que no dominan lo básico de estadística e investigación”. “Considero que es necesario que los egresados de la maestría deben tener más formación relacionada con el sistema educativo nacional. Además es necesario que fortalezcan los marcos teóricos que corresponden a su profesión.”

Los egresados por medio de su desempeño profesional tienen la oportunidad de aportar en forma efectiva al desarrollo científico, tecnológico, económico-social y cultural del país. De acuerdo a la encuesta de egresados el 78.6% se encuentra laborando en campos afines a la maestría, simultáneamente desempeñan distintas labores. El 78.6% participa en actividades de investigación, desarrollo e innovación, el 64.3% ejercen la docencia, el 64.3% desempeñan cargos directivos y el 35.7% de los egresados participa en actividades de difusión de la cultura.

Gráfica No. 32 – Desempeño – Egresados



Fuente: Encuesta de elaboración propia. Egresados

La personas que ejercen cargos directivos, desarrollan proyectos tales como: dirección de equipos de campo, capacitaciones, proyectos de crecimiento tecnológico y aplicaciones virtuales, investigaciones sociales, evaluación de centros educativos para la acreditación y certificación, evaluación de intervenciones educativas en escuelas públicas de distintas regiones del país; diseño de proyectos, de instrumentos de evaluación, análisis de resultados de instrumentos y la determinación de la confiabilidad y validez de los mismos, proyectos de análisis de evaluaciones de impacto nacional en el Ministerio de Educación de Guatemala, así como la construcción de libros en editoriales reconocidas.

**b. Análisis de datos.** Se encontró discrepancia entre los resultados del análisis documental y las respuestas de los egresados en cuanto a la estructura del perfil del egresado. El análisis documental no muestra evidencia de competencias específicas de carácter profesional, académicas e investigativas, mientras que más del 50% de los estudiantes afirman que dichas competencias están claramente definidas. Lo cual muestra que existe discordancia sobre el conocimiento de la fundamentación del programa de formación de la maestría. A pesar de ello, el porcentaje de satisfacción de los egresados y de los empleadores con respecto a la maestría es alto.

El seguimiento a exalumnos es una fuente imprescindible de información que ayuda a los administradores del programa a considerar elementos clave, cambios sociales y tecnológicos en el campo profesional; ayuda a detectar debilidades para convertirlas en oportunidades y fortalezas, indicador que no llena los estándares establecidos en el instrumento de evaluación externa. La oficina de egresados se encuentra en un proceso de fortalecimiento con el fin de atender a todos los egresados de la institución, no está supeditado a la Facultad de Educación. Su funcionamiento es autónomo, es decir que la Facultad de Educación no trabaja de forma regular con ellos en la planificación de actividades. La falta de vinculación entre la oficina de egresados y la dirección del programa de maestría, evidencia

que la las líneas de comunicación entre el programa y sus egresados no es óptima, y representa una oportunidad para abrir espacios de participación y colaboración que sea de beneficio en los procesos de evaluación y mejora continua.

El de desempeño del egresado se ha expandido al ámbito prescrito por el programa. Los profesionales graduados están actuando y aportando en ámbitos más allá de la medición, la evaluación e investigación educativa. En el campo laboral ejercen cargos directivos a nivel institucional y de equipos de investigación, lo que sugiere que el ámbito de influencia de los egresados se está expandiendo. Dada la falta de participación de los egresados en procesos institucionales de consulta, no se cuenta con una línea basal para determinar el impacto real que se los egresados tienen en la sociedad, lo que amerita un acercamiento y estudio más profundo. De acuerdo al análisis de la información obtenida, se presenta a continuación la consolidación de los resultados por elementos:

**Tabla No. 30 – Resultados variable egresados e impacto**

Subtotales por elemento	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
<b>Variable No. 7 - Egresados e impacto</b>	<b>9.1</b>	<b>15.00</b>
Elemento 7.1. Perfil	4.6	10.00
Elemento 7.2. Desempeño	4.5	5.00

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a investigación realizada

## 8. Evaluación y mejora continua

**a. Hallazgos.** A lo largo de la investigación, se observó que existe un sistema establecido de evaluación que se aplica en el programa de Maestría MAMEI, el cual va dirigido para crear un espacio de expresión para los estudiantes. Este sistema es institucional, donde se desarrollan dos actividades precisas, la evaluación docente y la autoevaluación del estudiante por curso. Esta evaluación se lleva a cabo dos veces durante el ciclo por medio del portal de servicios estudiantiles. Los resultados de la encuesta a estudiantes muestran que el 50% participa en la evaluación. El comentario general obtenido de los estudiantes, especifica qué únicamente participan en la evaluación docente y autoevaluación de su propio desempeño. Los resultados se procesan y se envían a las facultades y direcciones de programas específicos. Los directores, le envían a los docentes copia de los resultados de los cursos que imparte. Los docentes son los responsables de la toma de decisiones en cuanto a las modificaciones y correctivos correspondientes. Las evaluaciones docentes son consideradas para la recontractación de los docentes que imparten cursos en el programa. En algunas entrevistas con docentes, ellos mencionan la existencia de una autoevaluación docente que debe ser realizada al finalizar cada curso, de acuerdo a las instrucciones el docente la llena en línea, y es discutida personalmente con su autoridad superior inmediata, sin embargo, este proceso no se ha llevado a la práctica de manera consistente.

No se llevan a cabo evaluaciones con participación de los profesores, estudiantes, egresados y empleadores en cuanto a las variables: plan de estudios, investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad, gestión, evaluación y mejora continua. Los resultados de las evaluaciones que sí se llevan a cabo no son difundidos en la comunidad educativa, por lo que puede decirse que los resultados de la evaluación no se utilizan para realimentar a los alumnos, ni al programa.

**b. Análisis de datos.** La evaluación y mejora continua, son procesos indispensables para la actualización, pertinencia y contextualización de todo programa educativo. Para ello es necesario que se lleve a cabo periódicamente un proceso completo de evaluación curricular tomando en cuenta todas las variables que afecten su desarrollo. La falta de información, de evidencia y divulgación de la aplicación de las evaluaciones y el uso de sus resultados en la planificación de las modificaciones correspondientes, evidencian una debilidad del programa que debe reconocerse, enfrentarse y superarse. Considerando las variables que se sí se evalúan y el uso de sus resultados para establecer estrategias de mejora continua, puede concluirse que el programa de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa no cumple con los estándares establecidos en el instrumento de evaluación externa. El análisis del estudio lleva a los siguientes resultados:

**Tabla No. 31 – Resultados variable evaluación y mejora continua**

Subtotales por elemento	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
<b>Variable No. 8 – Evaluación y mejora continua</b>	<b>0.8</b>	<b>5.00</b>
Elemento 8.1. Variables	0.5	4.00
Elemento 8.2. Estrategias de mejora	0.3	1.00

Fuente: Elaboración propia basada en la investigación realizada.

Finalizado el proceso de evaluación externa por medio de la aplicación del instrumento de Autoevaluación elaborado por la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado AUIP, por medio del análisis y estudio de las variables: estudiantes, profesores, plan de estudios, investigación, gestión, entorno y pertinencia, egresados e impacto, y; evaluación y mejora continua; se estima que el programa de Maestría en Educación con especialización en Medición, Evaluación e Investigación Educativa – MAMEI, cumple parcialmente con estándares internacionales de calidad, siendo las variables: profesores, investigación, evaluación y mejora continua, las que han obtenido el menor puntaje, sin embargo dada las especificaciones identificadas hay elementos de otras de las variables que necesitan atención inmediata, como lo son la fundamentación del programa de formación y el seguimiento a egresados. El resumen de los resultados obtenidos, después del análisis de la información se presenta a continuación:

**TABLA No. 32 - Resumen de resultados**

Totales por variables	Puntuación obtenida	Ponderación oficial
Total variable 1: Estudiantes	<b>3.6</b>	5.00
Total variable 2: Profesores	<b>11.5</b>	20.00
Total variable 3: Plan de estudios	<b>15.8</b>	25.00
Total variable 4: Investigación	<b>0</b>	15.00
Total variable 5: Gestión	<b>4.6</b>	5.00
Total variable 6: Entorno y pertinencia	<b>7.3</b>	10.00
Total variable 7: Egresados e impacto	<b>9.1</b>	15.00
Total variable 8: Evaluación y mejora continua	<b>0.8</b>	5.00
<b>TOTAL EVALUACIÓN</b>	<b>52.7</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la investigación realizada.

El reporte de resultados por variable, analizado de acuerdo a la triangulación y ponderación de los distintos elementos encontrados de acuerdo al instrumento utilizado para la evaluación externa, muestra que la puntuación obtenida al sumar los datos es de 52.7 puntos, siendo la calificación máxima 100 puntos, aplicando la escala de criterios establecida por la AUIP en donde:

- a) la institución que obtiene una calificación entre 60 y 74 puntos, es considerada como Buena,
- b) la institución que obtiene una calificación entre 75 y 89 puntos, es considerada como Muy Buena,
- c) la institución que obtiene una calificación entre 90 y 100 puntos, es considerada como Excelente;

se observa que la maestría MAMEI, no se encuentra dentro de los parámetros establecidos para la acreditación otorgada por la Asociación Iberoamericana de Universidades de Postgrado. El análisis realizado muestra claramente las variables y los elementos prioritarios que requieren de la atención de las autoridades que dirigen el programa.

## **E. Objetivo No. 6**

*Identificar debilidades y fortalezas del programa de maestría desde el punto de vista de sus egresados y empleadores.*

**1. Hallazgos.** Identificar las debilidades y fortalezas del programa de maestría desde el punto de vista de sus egresados y empleadores, se logró por medio de un proceso de entrevistas personales, y los espacios de expresión que se dieron en las encuestas. Tanto egresados como empleadores mostraron mayor facilidad de evidenciar las debilidades, que en identificar las fortalezas. La organización de la información se realizó por medio de elaboración de listas de temáticas.

Las debilidades del programa de Maestría MAMEI, identificadas por los egresados son las siguientes:

- a. Falta de homogeneidad de nivel académico, conocimientos previos y hábitos de estudio de los estudiantes de nuevo ingreso. Se marca la diferencia de calidad del trabajo entre estudiantes que continúan la maestría en la UVG y los que vienen de otras instituciones.
- b. Falta de nivelación en el área numérica. Los conocimientos previos para tomar las clases de estadística son vitales. No hay cursos, ni atención a estudiantes que necesitan nivelarse. Debería considerarse una evaluación diagnóstica para identificar a estos estudiantes.
- c. Estudiantes de otras maestrías en cursos de especialización, obliga a los docentes a impartir cursos con menos profundidad, a un paso más lento. Bajan el nivel académico para los estudiantes de la especialidad.
- d. Tres especialidades en una sola carrera. Cada especialidad tiene sus propias áreas de expertaje y un curso o dos no se logra el expertaje, por eso quedan temas que no se tocan y la preparación es muy general.
- e. Metodología de enseñanza tradicional aprendizaje en cursos especializados. Hay cursos clave que se enfocan en la teoría y no tienen suficiente espacio para la práctica variada y colaborativa. Los cursos de investigación son ideales para trabajar en estudios de casos y proyectos su aplicación debería de ser obligatoria para los docentes.

- f. El proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del curso en la práctica es muy tradicional, con énfasis en el aprendizaje memorístico. No utilizan todas las formas de evaluación, especialmente no se aplica la evaluación alternativa. Cada profesor define su forma de evaluación.
- g. Falta de supervisión de docentes para verificar que los profesores que impartan los cursos, evalúen sobre los programas y contenidos realmente impartidos, que atiendan el enfoque curricular vigente.
- h. Falta de sistemas de verificación de trabajo en tareas grupales y como ensayos para comprobar que todos los alumnos realicen sus tareas asignadas. Hay personas que copiaron o nunca leyeron los artículos, ni pasaron las pruebas.
- i. Repetición de cursos de la Licenciatura en la Maestría. Entre ellos: Elaboración y Planeación de Proyectos Educativos, Estadística Inferencial 1, Investigación en Educación 1, y Teoría del Currículo.
- j. Poco énfasis en el área de investigación cualitativa. El curso fue agregado al programa en el 2010 y un solo curso es insuficiente.
- k. No hay participación y colaboración en proyectos de investigación en el mundo real.
- l. Uso limitado de programas de software para el procesamiento y análisis de datos. El SPSS no es el único.
- m. No hay un componente de Diseño Curricular que sirva de base para la especialidad de Medición y Evaluación.
- n. La especialidad de evaluación se enfoca en la evaluación de los aprendizajes. En el campo laboral se nos piden procesos de evaluación docente, institucionales y evaluación curricular, entre otros.
- o. Poco conocimiento en procesos administrativos y financieros.
- p. El área estadística necesita mejorar, hay temas que no dominan todos los estudiantes. Dos cursos no son suficientes.
- q. Falta de actualización de contenidos del plan de estudios. Solamente se enseña la teoría clásica de medición, cuando se debe actualizar, por ejemplo enseñar la nueva teoría de respuesta al ítem y tests adaptativos informatizados.
- r. No hay seguimiento a egresados.
- s. Falta de creación de espacios de expresión y participación de estudiantes y egresados en el proceso de evaluación de las variables que afectan el programa para promover la mejora continua.

Los empleadores abordaron tres temas clave en cuanto a las debilidades del programa de maestría, la falta de vinculación con la realidad, áreas del conocimiento y áreas de actualización tecnológica. Los empleadores coinciden en que las áreas débiles del programa son:

- a. Falta más preparación en métodos de evaluación de programas y de intervención educativa. En la práctica es el día a día y la maestría no tiene suficientes contenidos para este tema.
- b. Es necesario fortalecer la experiencia con la realidad educativa del país, así como experiencias internacionales.
- c. Considero que es necesario fortalecer el ámbito de sistema educativo nacional.
- d. Ir a lo macro y no quedarse únicamente con la experiencia de aula.
- e. Es necesario fortalecer las competencias relacionadas con el análisis de datos y manejo de información.
- f. Las principales áreas de conocimiento en que los egresados necesitan mayor experiencia a nivel teórico y práctico mencionadas son: metodología de la investigación cualitativa; diseño de pruebas a gran escala;

estadística – hasta el dominio de regresión, análisis de datos cuantitativos y cualitativos; evaluación de intervenciones educativa, Ley de Educación Nacional, el tema de pueblos originarios, reforma educativa; y, diseño y evaluación curricular.

- g. Las principales áreas de desarrollo tecnológico mencionadas están: actualización en temas de software; uso de software para análisis estadísticos, expertaje en el uso del programa SPSS, manejo de programas de análisis para investigación cualitativa como por ejemplo Nvivo; y, uso de programas como Winsteps, Jmetric, Stata, HLM

Las fortalezas del programa de maestría enunciadas por los egresados son:

- a. Participación de profesores vinculados con el campo laboral, que tienen mucha experiencia y conocen la problemática nacional real.
- b. Acceso a una biblioteca con variedad de recursos impresos y electrónicos, especializados en temas complejos que aborda la carrera.
- c. Prestigio de la universidad como factor determinante para la contratación de egresados.
- d. Única maestría que combina tres especialidades (medición, evaluación, investigación)
- e. El programa fue creado en respuesta a las necesidades de formación, para implementar procesos de evaluación e investigación nacional.
- f. Variedad de oportunidades de elaboración de investigaciones y proyectos colaborativos en el aula.
- g. El perfil de egreso permite al estudiante integrarse fácilmente en el campo laboral de la especialización.
- h. Fuerte vinculación e inserción de los egresados en el mercado laboral de las áreas de especialización.
- i. Las investigaciones resultantes de las tesis de los estudiantes, cuentan con la calidad suficiente para ser publicadas y presentadas.
- j. Las líneas de investigación que se desarrollan son coherentes con los temas de relevancia nacional

Los empleadores entrevistados, comentan no conocer el programa lo suficiente como para dar una opinión informada, sin embargo, basándose en el desempeño de egresados con los que trabajan, las fortalezas que identifican son:

- a. Conocimiento general del sistema de educación nacional.
- b. Desarrollo de competencias investigativas, comunicativas y de pensamiento crítico.
- c. Desarrollo de la capacidad para aplicar el conocimiento adquirido en varios contextos.
- d. Destrezas para trabajar colaborativamente.
- e. Capacidad para realizar proyecciones e inferencias a futuro.
- f. Capacidad para elaborar informes técnicos
- g. Capacidad para explicar resultados técnicos a públicos diversos.

**2. Análisis de la información.** La identificación de debilidades y fortalezas por parte de los egresados y empleadores, permiten a las autoridades del programa de maestría el estudio, análisis y toma de decisiones con respecto a las áreas que reducen la satisfacción y éxito de la carrera. Por medio del proceso de recolección de datos

se observó que la percepción cambia y de persona en persona, dependiendo de su experiencia personal, profesional y el valor que le asignan a sus preferencias personales. Los resultados muestran una repetición importante de temáticas específicas correspondientes a distintos ámbitos del programa. Se observa coincidencia en la identificación de debilidades entre egresados y empleadores, nombrando las áreas de investigación, estadística, utilización de programas tecnológicos de procesamiento de datos, así como la necesidad de profundización en temas de diseño y evaluación curricular. Aspectos que pueden ser sometidos a un estudio y actualización de competencias y contenidos. Además, se mencionan temas de fundamentación, gestión del programa, así como la necesidad de crear espacios para llevar a la práctica, la aplicación los contenidos teóricos tratados a lo largo de la carrera.

Los estudiantes ven como fortalezas, el acceso a recursos impresos y en línea pertinentes a temas específicos de la carrera, así como las oportunidades de elaboración de investigaciones y proyectos en el aula. Lo que constituye la práctica a la que están expuestos en la maestría. Otra de las áreas que consideran una fortaleza es la posibilidad de integrarse al campo laboral, ya que el prestigio que obtienen al lograr su titulación en la institución, representa un valor agregado para los empleadores, en el proceso de selección de personal. Los empleadores por su parte reconocen como fortalezas las capacidades adquiridas por los egresados. Estas capacidades, enmarcan la importancia de las competencias que deben conformar el perfil del graduado de acuerdo a capacidades, académicas, técnicas y profesionales que aún no se han definido claramente, pero que en la práctica se han logrado consolidar por medio del programa de formación. Estas capacidades enmarcan principalmente áreas de desempeño, como lo son la participación colaborativa en la realización de investigaciones, la habilidad de elaborar informes técnicos, así como la comunicación de los resultados obtenidos a públicos diversos

## VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### A. Conclusiones

#### Objetivo No. 1

- a. La demanda de la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, durante la última década ha sido baja, la inscripción oscila entre los 6 y 22 estudiantes por semestre. De las carreras de maestría propuestas por la Facultad de Educación de la UVG, los estudiantes de pregrado muestran mayor interés por estudiar la maestría con especialización en Currículo (44.4%). La especialidad que evidenció el menor interés fue la de Gestión y Liderazgo Educativo (22.2%) El interés que los estudiantes muestran por estudiar la Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa (33.3%), es un indicador importante a considerar, ya que se ve reflejado en la cantidad de estudiantes que se inscriben en el programa.

#### Objetivo No 2

- a. La mayoría de los estudiantes que estudian las licenciaturas a cargo de la Facultad de Educación de la UVG (81.8%) tienen la convicción de que estudiar una maestría les dará la oportunidad de conseguir mejores opciones laborales y así aumentar su ingresos. Un alto porcentaje (72.7%) de ellos tiene el deseo de continuar sus estudios de maestría en la UVG, sin embargo identifican varios factores prioritarios para decidir continuar con sus estudios de postgrado, ellos son: el costo y el financiamiento, el contenido del programa, los años propuestos para la titulación, el programa de becas de la institución, la calidad del profesorado y el prestigio de la institución. La mayoría de los estudiantes (72.72%) piensa que el mayor obstáculo que enfrentan es el económico, ya que al considerar el presupuesto familiar y su poder adquisitivo, pagar el costo actual de la carrera sobrepasa sus posibilidades financieras.
- b. Entre los estudiantes de pregrado que estudian actualmente en la UVG, los requisitos de hacer Trabajo de Campo y Trabajo de Graduación para optar a la titulación, no son factores para descartar estudiar las maestrías propuestas por la UVG, sin embargo, estudiantes de pregrado de otras universidades, sienten mayor disposición a optar por carreras en las que no tienen como requisito de graduación, la elaboración de Tesis o Trabajo de Graduación. Todos los estudiantes de pregrado consideran importante estudiar el perfil de egreso de la carrera en su toma de decisión de estudios de postgrado.

#### Objetivo No. 3

- a. La Maestría en Educación especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, no cuenta con un documento oficial que contenga todos los elementos que conforman la propuesta educativa. La carencia del documento de la fundamentación curricular del programa hace que la información correspondiente no se encuentre al alcance de los docentes y estudiantes, quienes deben participar en la planificación y desarrollo de las actividades propuestas y garantizar así el éxito del programa. Esto implica que no se cuentan con indicadores claros sobre los cuales realizar la tarea de evaluación y rendición de cuentas.

- b. Los programas de iniciativa académica de los cursos que integran el plan de estudios de la Maestría no muestran unidad de criterio, lo que implica que no todos los programas cuentan con los mismos elementos. Algunos de los programas están planteados por medio de objetivos y contenidos, mientras que otros proponen competencias y saberes. Esta diferencia en los programas evidencia que en la carrera se está llevando a cabo un proceso de transición importante, en el cual se está pasando de una educación basada en objetivos, hacia una basada en competencias. Sin embargo, no se cuenta con la unidad de criterios pertinente para llevar a la práctica la propuesta de formación establecida, de esa manera no se cuentan con los indicadores que garantizan la coherencia interna y externa del programa de formación.
- c. La Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, plantea tres objetivos específicos, los cuales están redactados para verificar su logro a largo plazo, fuera del contexto de la carrera. Puede considerarse que dichos objetivos plantean propósitos de formación y proyección a la sociedad. El análisis documental identifica que en los programas de iniciativa académica de la mayoría de los cursos se plantea explícitamente, los objetivos: “Aportar a la calidad de la educación del país, al formar evaluadores e investigadores educativos con un alto desempeño profesional y ético y “Formar profesionales que diseñen y desarrollen evaluaciones e investigaciones educativas que coadyuven a la calidad”. El análisis de ambos objetivos descritos, muestra que enmarcan los mismos elementos y ámbitos de formación. En los programas se plantean deseos de promover la innovación educativa, sin embargo no hay desarrollo concreto de la misma ya que deja a criterio de los estudiantes la selección de los temas para la innovación sin dar criterios de referencia específicos por lo que no se puede afirmar con certeza el desarrollo de dicha competencia a lo largo del proceso de formación.
- d. En el perfil de egreso de la carrera, no están claramente definidas las competencias de carácter profesional, académicas e investigativas para las que el programa habilita a los estudiantes. Tampoco se encuentra de forma explícita la malla curricular de la maestría que establece la continuidad y secuencia curricular. Los programas de iniciativa académica no especifican la contribución del curso a la formación específica de las tres especialidades propuestas.
- e. El perfil de egreso de la carrera está integrado por cinco capacidades concretas: 1. Diseñar e implementar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo educativo para orientar la toma de decisiones. 2. Diseñar e implementar evaluaciones de procesos, programas y proyectos educativos. 3. Utilizar la tecnología para incrementar la efectividad de evaluaciones e investigaciones educativas. 4. Comunicar de forma oportuna, asertiva y ética los resultados de las evaluaciones e investigaciones; y 5. Coordinar equipos multidisciplinarios promoviendo una actitud cooperativa. Desde el punto de vista general no todos los programas de iniciativa académica que integran el currículo de la maestría, muestran coherencia con el perfil del egresado de la carrera, sin embargo, desde el punto de vista individual, hay cursos que no contribuyen en la formación de todas las competencias propuestas. No se encontró en los programas evidencia de la formación de la quinta competencia propuesta.

#### **Objetivo No. 4**

- a. La Maestría especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa, cuenta con procesos de evaluación de estudiantes y maestros, llevados a cabo por medio de la autoevaluación y evaluación de docentes que responden los estudiantes dos veces cada semestre. Sin embargo el instrumento no evalúa otros elementos que conforman el

currículo de la maestría. Al presente la Maestría no cuenta con un proceso de evaluación curricular continuo y permanente, que identifique variables del objeto de evaluación, definiciones de indicadores con sus respectivos medios de verificación y precisar criterios básicos de evaluación.

- b. La participación de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de autorregulación y aseguramiento de la calidad ha sido limitada debido a que el personal docente que labora en la Maestría está contratado únicamente las horas específicas en las que imparte su curso. No se ha establecido dentro de su contratación tiempo y espacios de trabajo en equipo, ni de capacitación, que son actividades vitales para abrir espacios de comunicación entre las autoridades, los docentes, los estudiantes, los egresados y empleadores, para así enriquecer el programa de formación.
- c. La poca información de consulta disponible para los miembros de la comunidad educativa en cuanto a los resultados de los mecanismos de autogestión y aseguramiento de calidad, de las líneas de acción de mejora y seguimiento que las autoridades de la universidad dan a cada situación específica, ha generado incertidumbre y conformismo. Existe divergencia de opiniones entre las autoridades, estudiantes y docentes con respecto a las medidas que deben tomarse para asegurar la calidad y continuidad del programa.

#### **Objetivo No. 5**

- a. La Facultad de Educación de la UVG cuenta con un proceso de admisión, al programa de Maestría MAMEI, claramente establecido, el cual hace distinción entre estudiantes graduados de licenciatura en la institución, y los que provienen de otras universidades. Esto permite brindar atención personalizada a cada candidato. El proceso no incluye la realización de una prueba de admisión que determine el ingreso de los estudiantes en el programa. La realización de una prueba de admisión es un indicador de calidad educativa incluido por la AUIP en el instrumento de evaluación utilizado. El proceso de admisión no considera otros elementos incluidos en el instrumento de evaluación para determinar la inscripción de nuevos estudiantes, estos criterios son: la participación de los candidatos en eventos académicos, científicos, técnicos y culturales; y sus resultados científicos o técnicos de su actividad académica y profesional y su calidad (publicaciones, patentes, innovación tecnológica). Sin embargo, el proceso de admisión establecido, es considerado por la institución como adecuado, ya que es coherente a los objetivos y expectativas del programa de formación. La variable estudiantes se encuentra dentro de los parámetros aceptados por el instrumento de evaluación externa.
- b. Internacionalmente, la variable profesores ha cobrado una importancia trascendental que garantiza el buen desarrollo y la calidad de los programas de postgrado, se ve reflejado en su valor ponderado dentro del instrumento de autoevaluación creado por la AUIP. El análisis realizado, muestra que en cuanto a la preparación académica y experiencia docente y profesional, los docentes que trabajan en la Maestría MAMEI, cumplen con los requisitos establecidos. Sin embargo la ponderación más alta, asignada a los elementos producción científico-técnica de calidad relacionada con el postgrado; y si los resultados académicos, científicos y técnicos de los docentes han conducido a reconocimientos sociales relevantes durante los últimos 5 años, no alcanzan las expectativas internacionales esperadas. La información recopilada apunta a que en la variable profesores, no cumple con los requisitos establecidos para optar a una acreditación internacional.
- c. El análisis del programa de formación, se encuentra dentro de los parámetros aceptables en el instrumento de evaluación externa. Sin embargo, la falta de un documento oficial que establece la fundamentación de la carrera

basada en un análisis de necesidades, marca una debilidad de importante consideración para fortalecer el programa, ya que impide la comparación objetiva de la coherencia, validez y confiabilidad de los componentes objetivos/competencias, metodología, etapas de formación y contenidos/saberes. Sin los criterios para determinar si se llevan a la práctica los indicadores de calidad esperados, no hay evidencia concreta del éxito del programa propuesto en el contexto real. A nivel internacional se le da especial importancia al indicador titulación de los estudiantes en el tiempo propuesto, elemento que no llena las expectativas establecidas por el instrumento de evaluación utilizado.

- d. El ámbito de la investigación, que es una de las especialidades del programa de la Maestrías MAMEI no cumple con los parámetros internacionales establecidos por la AUIP. La investigación es considerada uno de los ejes principales de todo programa de postgrado, por lo tanto los estándares de calidad no se miden únicamente por medio de una formación académica, sino con el fin de lograr aplicar conocimiento para generar nueva información. Para ello deben abrirse espacios colaborativos de investigación profesional en la que los profesores contribuyan activamente, permitiendo que sus estudiantes participen en el proceso de elaboración de publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos. El programa de maestría desarrolla competencias básicas investigativas, pero aún no ha alcanzado la profundidad y nivel de los programas de postgrado internacionales, en donde se cuenta con grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico activos que le dan soporte y los estudiantes están incorporados a proyectos de innovación de la práctica profesional.
- e. La variable gestión cumple con los estándares de calidad establecidos por la AUIP por medio del instrumento de evaluación. Los niveles de satisfacción de la gestión administrativa y financiera, así como la gestión académica del programa de Maestría MAMEI, expresados por los usuarios, son aceptables. Se cuenta con personal administrativo con experiencia, infraestructura apropiada debidamente equipada, los recursos a los que tienen acceso, docentes y estudiantes apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje. Existen procesos establecidos de gestión de calidad, sin embargo los resultados indican que deben mejorarse en cuanto al seguimiento y fortalecimiento de la cultura institucional de rendición de cuentas considerando todas las variables que intervienen.
- f. La Universidad del Valle de Guatemala, cuenta con una estructura investigativa y experiencia consolidada a nivel institucional, edita publicaciones periódicas por medio de las cuales comparte los resultados de investigaciones realizadas por medio de los diferentes centros de investigación establecidos y ofrece servicios de asesoría y consultoría a instituciones gubernamentales, empresariales, productivas y de servicios a nivel nacional. Se han establecido alianzas nacionales e internacionales con instituciones de diferentes sectores empresariales y educativos. El programa de Maestría MAMEI, encaja perfectamente con los ideales institucionales, con su misión y visión para Guatemala. Su ámbito de influencia es reconocido a nivel nacional e internacional tanto en el sector público como en el privado. Los profesionales graduados, se encuentran laborando en puestos clave del Ministerio de Educación de Guatemala, así como en instituciones educativas, de investigación y ONG dirigiendo, planificando, gestionando e implementando proyectos educativos. Siendo el área de comunicación con sus egresados, la que amerita fortalecimiento para la consolidar las líneas de acción de mejora continua. De acuerdo a los estándares establecidos en el instrumento de evaluación externa, la variable: entorno y pertinencia del programa de maestría cumple con los requerimientos para optar a una acreditación internacional.
- g. La variable egresados e impacto cumple con algunos de los estándares establecidos en el instrumento de evaluación, por lo que se podría optar a una acreditación internacional. Sin embargo evidencia la necesidad de

revisar y modificar componentes clave que integran la propuesta de formación, como lo son competencias del perfil del graduado de la carrera ya que no están definidas en competencias de carácter profesional, académico e investigativo para las que el programa le habilita, así como los procesos de seguimiento de egresados, con el fin de atender a las demandas internacionales de calidad educativa.

- h. Los procesos de evaluación y mejora continua establecidos, están supeditados de forma regular a dos variables específicas: estudiantes y docentes, únicamente desde el punto de vista de los estudiantes. Con ésta práctica limitada se obtiene información valiosa, sin embargo, al actuar únicamente sobre el referente de un ámbito de informantes, se corre el riesgo de falta de imparcialidad en la aplicación de medidas correctivas y establecimiento de líneas de acción de mejora. Para lograr que en efecto el proceso de evaluación y mejora continua sea válido y confiable, debe involucrarse a informantes de varios ámbitos, así como la inclusión de todas las variables pertinentes al programa. La variable evaluación y mejora continua, no cumple con los estándares establecidos por las AUIP, por lo que requiere de atención y actualización para poder optar a una acreditación internacional.
- i. Al consolidar los resultados obtenidos por medio del análisis de las ocho variables establecidas para la evaluación externa, se concluye en que la Maestría de Medición, Evaluación e Investigación Educativa propuesta por la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, no cumple con los estándares de calidad para optar a una acreditación internacional. Los resultados del análisis de cada una de las variables, identifican los componentes prioritarios a considerar para el desarrollo del plan de acción de revisión y mejora de la carrera. Trabajo que implica participación de la comunidad educativa del valle, trabajo colaborativo entre autoridades que dirigen el programa y profesores, así como de la apertura de espacios de expresión y colaboración con egresados y empleadores.

#### **Objetivo No. 6**

- a. Los egresados y empleadores identifican como debilidades aspectos básicos que conforman la fundamentación del programa, la malla curricular, aspectos puntuales de contenidos/saberes, la evaluación de los aprendizajes, y la vinculación de la teoría con la práctica laboral. Identifican dificultad en su trabajo profesional en el manejo del conocimiento y tecnología en áreas específicas como: especialización en temas estadísticos, análisis y procesamiento de datos, manejo de software especializado, así como lagunas en diseño curricular y evaluación de programas y proyectos educativos. Las dificultades expresas revelan la velocidad en la que el mundo laboral evoluciona, ya que los temas abordados como debilidades, están considerados en los programas de iniciativa académica de los cursos que conforman el plan de formación, ameritando revisión y actualización continua para suplir las necesidades del mundo laboral. Este proceso continuo de actualización para garantizar la calidad del programa debe ser dinámico y participativo.
- b. Las fortalezas identificadas por egresados y empleadores giran sobre el ámbito del trabajo profesional. Valorando así a la institución educativa, su prestigio, objetivos de formación y cultura investigativa. Se observa el valor que se le da a la variedad y calidad de los recursos de consulta y de formación, así como plataforma de conocimientos sobre la situación real de la educación en Guatemala y las habilidades investigativas desarrolladas para planificar, investigar, procesar datos, redactar informes técnicos y divulgar información a diferentes contextos.

## B. Recomendaciones

Realizada la evaluación externa, considerando los hallazgos obtenidos por medio del proceso de investigación y análisis se sugiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a. Enfrentando el problema de la baja inscripción de estudiantes en el programa de Maestrías en Educación, es importante dar a conocer al público en general y a estudiantes de educación, en particular la oferta educativa de postgrado en educación de la Facultad de Educación de la UVG , con el fin de atraer y retener más estudiantes. Lo que invita a considerar la elaboración de un plan de mercadeo para determinar los puntos específicos que sean más efectivos para dar a conocer la propuesta de formación. Se sugiere que en la proyección se apunte a tres grupos meta. El primero, los clientes internos de la institución, estudiantes de pregrado, de manera que conozcan los puntos relevantes del programa, sus beneficios y oportunidades laborales en el campo profesional. Se recomienda implementar actividades de vinculación entre las Licenciaturas y el programa MAMEI ofertadas por la universidad, abriendo espacios de colaboración investigativa y mentoras científicas para familiarizar y motivar a los estudiantes con el campo de investigación, desarrollo científico y tecnológico, que den lugar a la creación de sociedades científicas especializada en la que puedan participar como invitados los egresados. Para lograrlo es recomendable que en los diferentes cursos de las licenciaturas se incluyan actividades específicas en las cuales expertos del área de maestrías (docentes, estudiantes o egresados) participen en talleres colaborativos de instrucción e investigación. El segundo grupo meta, conformado por los clientes externos del programa, estudiantes de otras universidades, así como docentes que laboran en instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales dedicadas a proyectos educativos. Para ello se sugiere la formación de alianzas estratégicas, para lograr la participación de posibles candidatos al programa en áreas de formación, pasantías y la posibilidad de asociarse a las sociedades de investigación científica. El tercer grupo meta, buscar organismos internacionales que den becas, así como lo hizo el programa de REAULA de USAID.
- b. La capacidad de pago de los candidatos al programa de maestría es un factor determinante en su decisión de estudiar o no en la UVG. Al realizar esfuerzos por abrir el programa a un mayor número de estudiantes, necesariamente se debe hacer un estudio financiero para determinar si las cuotas establecidas son las adecuadas para garantizar la continuidad de la maestría. El estudio debe incluir una revisión de costos netos y costos esperados, para no sacrificar la calidad del programa de formación, la demanda estudiantil y las posibles opciones de estudio a las que podrían optar fuera de la institución, diferentes posibilidades de financiamiento y posibles alianzas con empleadores para estudiar posibilidades de establecer becas por pasantías y otras opciones, para candidatos al programa.
- c. Para lograr unidad de criterio es importante adoptar un único formato de elaboración de los programas de iniciativa académica de los cursos que conforman la carrera. Actualmente, existe en la UVG una guía para su elaboración, sin embargo, debido al tiempo que conlleva el proceso de transición de un enfoque educativo a otro, no se ha realizado la actualización total de los programas de todos los cursos de la Maestría. Por eso es importante que se lleve a cabo una programación de capacitaciones docentes específicas, con el fin de unificar criterios y elementos que conforman los programas. Así como reforzar los mecanismos de revisión y rendición de cuentas con el fin de

garantizar que en un período corto de tiempo, todos los programas sean revisados, actualizados y publicados de acuerdo al enfoque por competencias.

- d. El currículo de la carrera es indispensable para garantizar la calidad de la maestría. Se recomienda trabajar en la elaboración de un documento oficial del diseño curricular de la Maestría partiendo del levantamiento de necesidades, incluyendo el referente histórico-filosófico contextual y la fundamentación curricular correspondiente, así como la revisión, modificación y creación de perfiles de acuerdo al diseño por competencias. Su elaboración debe ser realizada de forma participativa, promoviendo el trabajo colaborativo entre las autoridades de la facultad, profesores, estudiantes, egresados y los empleadores.
- e. Lograr la coherencia entre los elementos de una propuesta de formación es una de las actividades vitales de todo proceso curricular. Para lograrlo es necesario que todos los sujetos, elementos y procesos, funcionen bajo una fundamentación bien definida, la cual debe divulgarse para garantizar su cumplimiento. Los objetivos para la Maestría de Medición, Evaluación e Investigación Educativa, están planteados desde una perspectiva institucional, es decir, lo que la UVG se ha propuesto lograr por medio de la carrera. Es importante incluir en el plan de formación, las competencias específicas de la carrera, que sean observables y medibles por medio del desempeño estudiantil a lo largo de la carrera. Consolidar y concretizar la verificación de la coherencia del programa, no sólo con las competencias de la carrera y el perfil de egreso, sino con todos los componentes curriculares. La coherencia curricular interna busca la adecuación del proyecto curricular, el plan de estudios, los programas de los cursos y la programación de sesiones de aprendizaje.
- f. La verificación y actualización de los perfiles de la carrera basados en competencias, debe ser una tarea a desarrollarse de inmediato, de forma colaborativa y sistematizada. Involucra la participación de docentes, egresados y empleadores. Para lograrlo, se debe establecer de forma clara y concisa: 1. Definición de las competencias genéricas principales que se desean desarrollar a lo largo de la carrera profesional así como la definición clara de competencias de carácter profesional, académico e investigativo para las que el programa habilita a los estudiantes. 2. Propuesta de iniciativas académicas, que aporten al estudiante las competencias propuestas. 3. Desarrollo de competencias y capacidades por iniciativa académica. 4. Definición de los saberes de la iniciativa académica (conceptuales, procedimentales y actitudinales) 5. Definición de la metodología a emplearse en el curso. 6. Redefinición del perfil de egreso basado en competencias específicas de los ámbitos: académico, investigativo y profesional; 7. Elaboración de un instrumento que permita evaluar el nivel en el que los estudiantes perciben que su formación ha contribuido al desarrollo de las competencias señaladas en el perfil del egresado. 8. Elaboración de matrices para sistematizar la información sobre competencias y capacidades definidas en las diferentes iniciativas académicas, mostrando programas con una estructura uniforme, de acuerdo a los requerimientos establecidos por la facultad; y 9. Categorización de competencias y validación de los saberes con el apoyo de especialistas.
- g. Crear un programa de refuerzo de los mecanismos de control, agilizando procesos, actualizando formatos y desarrollando un plan de supervisión y coaching docente, en especial para catedráticos de nuevo ingreso. Para lograrlo es importante considerar la contratación de catedráticos de medio tiempo y tiempo completo, que participen activamente en la planificación y coaching docente. La continuidad y divulgación son factores importantes para el proceso de autorregulación y aseguramiento de la calidad, por medio de la planificación de evaluación de todos los componentes que conforma el plan de formación de la Maestría. Es importante la

recopilación de información, para la toma de decisiones, así como la divulgación de los resultados y las líneas de acción de mejora.

- h. Es importante estudiar y profundizar en los cursos específicos que consolidan las tres áreas de especialización de la maestría, y determinar las competencias en las que se enfocará cada uno de ellos. Se recomienda realizar un estudio más profundo del área de investigación, aplicando a mayor escala el instrumento creado por la Asociación Iberoamericana de Universidades de postgrado conocido como Guía de Reflexión. El instrumento fue utilizado en menor escala en la presente evaluación curricular y los resultados muestran la necesidad de abrir espacios de discusión y reflexión para determinar líneas de acción de mejora. El instrumento mostrará el estado actual y el proceso a desarrollar de acuerdo a estándares internacionales, los cuales servirán de guía y fundamento para encaminar las actividades de enriquecimiento del programa y garantizar así un alto nivel de calidad investigativa aceptable que trascienda las fronteras del país.
- i. Los espacios guatemaltecos de publicaciones especializadas y de participación en sociedades científicas y profesionales son muy limitadas, especialmente en el ámbito de la investigación educativa. Por lo tanto las probabilidades de que los profesores y estudiantes colaboren en publicaciones de los resultados académicos, científicos y técnicos de procesos de investigación es poco probable. Se recomienda aprovechar la oportunidad para crear sociedades científicas y de investigación que promuevan la participación de profesores, estudiantes y egresados. La participación colaborativa voluntaria permitirá la interacción y vinculación entre los miembros de la comunidad educativa y al mismo tiempo permitirá abrir espacios para la práctica profesional en tiempo real. Por medio de las sociedades se podrá promover la publicación de los resultados obtenidos, por medio de la creación de revistas y publicaciones especializadas. La formación de sociedades científicas y profesionales podrán aportar al ámbito de la investigación educativa nacional, planificando eventos y ferias de investigación que permita la interacción con de estudiantes de otras universidades y entornos empresariales variados, dando a conocer las propuestas de formación de la UVG y sus beneficios en un contexto real. También se recomienda investigar sobre revistas en el ámbito internacional que dan oportunidad de publicar. Los artículos tienen una evaluación previa y si son aceptados son publicados.
- j. Se recomienda el fortalecimiento del seguimiento a egresados por medio de la oficina de egresados de la Universidad del Valle de Guatemala. La participación de los egresados es muy importante en el proceso de evaluación continua de los componentes y elementos curriculares. Además, se enfatiza en estrechar la relación y comunicación de la Facultad de Educación con la oficina de egresados, ambas dependencias funcionan independientemente y necesitan vincularse para garantizar la participación de los egresados en los procesos de evaluación continua, además de propiciar su participación como invitados en diversas actividades que se pueden programar como: capacitaciones, mentoría y de investigación con los estudiantes.

## VIII. REFERENCIAS

- ABET (1993), “*Engineering criteria: types of deficiencies (in evaluated programmes)*”, in *ABET 61st. Annual Report*. ABET, USA., pp. 51-53.
- Abreu, L.F, Martos, F.J. y Cruz, V. (2009). *Guía de Autoevaluación de Postgrados*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Álvarez, Benjamín, & Ruiz-Casares, Mónica. (1997) “*Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de política.*” Proyecto ABEL-USAID. Florida, USA. 396 p.
- ACAP (2008). *Manual de Acreditación de la ACAP*. Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado. Tegucigalpa, M.D.C., Honduras
- Alarcón, F. (1996). *Acreditación de la Calidad*. San José de Costa Rica: Documentos CSUCA.
- Alarcón, Francisco 1997 *Curso Taller Centroamericano sobre Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior en América Central*. CSUCA OUI. Costa Rica. 295 p.
- Alba, F., & Luna, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica. Acreditación de la Educación Superior* (1), 28–31. Retrieved from <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/laevaluacioneducativa.pdf>
- Álvarez, Sonia. *Evaluación de la calidad como alternativa para la transformación de la Universidades: el caso de Argentina*. 1992. Revista Interamericana de Gestión Universitaria No. 3
- ANUIES (1990). *Estrategias para la Evaluación de la Educación Superior. Universidad Futura*, 2 (5), 61-68.
- Arrién, Juan Bautista. *Reflexiones sobre la Educación*. Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO. 1995.
- Achaerantio Suazo. Luis, S.J. 2010. *Introducción a algunos Importantes Temas sobre Educación y Aprendizaje*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala
- Asensio Muñoz, I.I. Y Fernández Díaz, M.J. (1991). *El clima de las Instituciones de Educación Superior. Revista Complutense de Educación*, 2 (3), 501-518.
- Astin, A.W.(1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. American Council Education. Mc Millan Series on Higher Education Washington D.C.
- AUIP (2001). *El uso de tecnologías de información en la formación superior avanzada. Memorias de la Reunión Técnica Internacional en Sevilla*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- AUIP (2002). *Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- AUIP (2006). *Gestión, impacto y aseguramiento de la calidad de los programas de postgrado*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Ávila, H .(2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Biblioteca Virtual enred.net Disponible en: [www.ened.net/libros/2006/203/2k.htm](http://www.ened.net/libros/2006/203/2k.htm)
- Ball, C. Y Halwachi, J. (1987). *Performance Indicators in Higher Education. Higher Education*, (16), 393-405.
- Barnett, Ronald (1994), “*Power, enlightenment and quality assessment*”, in *European Journal of Education. England*, vol. 29, No. 2, 1994, pp. 165-179.
- Beane, H. Y Otros (1992). *Como conseguir centros de calidad*. Madrid. La Muralla.
- Bolaños Bolaños, G., & Molina Bogantes, Z. (2001). *Introducción al Currículo*. (UNED, Ed.) (Reimp. 1ra Edición, p. 184). San José, Costa Rica: UNED.

- Briceño, M., & Chacín, M. (2008). *Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso*. Retrieved Julio 2011, from Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65811489004.pdf>
- Brinberg, D. & McGrath, J.E. 1995 *Validity and the research process*. Beverly Hills; California: Sage.
- Brunner, J.J. (1997). *Educación superior, integración económica y globalización. Perfiles Educativos*, 32,
- Brunner, José Joaquín (1996), “*Calidad y evaluación en la educación superior*”; en E.
- Brunner, José Joaquín 1997 *Calidad y evaluación en la educación superior*. UNESCO. OUI. Universidad Santiago de Chile. 1997.
- Buendía, Colás y Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill, 2001.
- CACEI (CONSEJO DE ACREDITACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA) (1995), *La acreditación: un reto para mejorar la calidad de la educación superior*. CACEI, México, 8 p.
- Callejas Torres y otros. 2007 *La calidad de la Educación Superior*.
- Carrera, B. (2009). *Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL*. Retrieved Julio 2011, from Scientific Electronic Library Online: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v33n67/art05.pdf>
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid; PEARSON. P. 257.
- CCPE (CONSEJO CANADIENSE DE INGENIEROS PROFESIONALES)/CEAB (Junta Canadiense de Acreditación de Programas de Ingeniería) (1994), *Declaración de Política*. CCPE, Canadá, fotocopiado, 11 p.
- CHILE/CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (1993), *Criterios de Evaluación de Universidades*. CSE, Chile, 20 p.
- CINDA (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.
- CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.
- CNA (2008). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados*. Bogotá: Documentos del Consejo Nacional de Acreditación.
- Colás, P., Buendía, L. 1994 *Investigación Educativa*. Alfar, segunda edición. Sevilla.
- Coll, C. (1986): “*Los niveles de concreción del diseño curricular*”, en Cuadernos de Pedagogía, 139, pp. 23-30.
- CONEAU (2000). *La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Consejo Centroamericano de Acreditación (2005). *Manual para la Evaluación Externa. Instrumentos y guías*. San José, CCA. 172 páginas
- Consejo Centroamericano de Acreditación (2005). *Manual de acreditación*. San José, CCA.
- Consejo Centroamericano de Acreditación (2007). *Instrumentos para la evaluación externa*. San José, CCA.
- Corrales, V.A. (2009, noviembre). *Calidad de la formación postgraduada en Iberoamérica*. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, Mar del Plata, Argentina.
- Cruz Cardona V. *Calidad de la enseñanza en el postgrado y su acreditación internacional*. [monografía en Internet]. Disponible en: [http://www.auiip.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es](http://www.auiip.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es)
- Cruz, Cardona, Víctor - *Guía de Autoevaluación. Asociación Universitaria de Postgrado*. Salamanca, España: Ediciones AUIP. 1999 Tercera edición revisada.

- De Moya, F. (2009, noviembre). *La investigación científica universitaria en Iberoamérica: Donde estamos, y hacia dónde vamos*. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, Mar del Plata, Argentina.
- Del, I., & Ilusión, P. (2006). Seminario “*La Internacionalización del Postgrado*”, 4–7.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1993) *Diseño curricular II*. ILCE, México, 1993 pp. 102 104
- (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales*. Retrieved Julio 2011, from Revista Electrónica de Investigación y Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Domínguez, G. *Evaluación y educación. Modelos y propuestas*. Fundec. Argentina, 2000.
- Espi Lacomba N. *Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación [serie en Internet] [citado:12 enero 2009] [1 pantalla]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a04.htm>
- Fraenkel, J.R., y Wallen, N.E. 1996 *How to design and valuate research in education*. McGraw Hill. New York
- Fuentes, M., Chacín, M. y Briceño, M. (2003) *La cultura de la Evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Gamboa, I. (1993) *Una conversación acerca del currículo*. USAC, Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo. Programa de educación a distancia – EDUSAC. 152 pp
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the XXI st Century*. Paris: World Bank.
- Gronlund, N.E. y R.L. Linn, *Measurement and Evaluation in Teaching*. 6ª.ed. Macmillan, EUA. 1990
- Hernandez Yañez, M. L. (1994). *Lo que Piensan los Estudiantes y Profesores Sobre la Calidad de la Educación Superior. Estudio Comparativo en 5 Instituciones de Educacion Superior—dos públicas y tres privadas—en Guadalajara, Jalisco, Mexico (What Students and Faculties Think about the Quality of Higher Education. Comparative Study of 5 Higher Education Institutions--*. Comunicación presentadas en la Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (Tucson, AZ, November 9-12). Mexico.
- Hernández, L. R. (1985). *La calidad de los estudios de postgrado*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX (2), 81-98.
- ICE Universidad de Deusto (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Mensajero.
- IESALC (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Internacional, C. (2010). *El Postgrado Iberoamericano en la encrucijada del desarrollo : retos y desafíos*.
- Isaac, S. y W.B. Michael. *Handbook in Research and Evaluation. A Collection of Principles, Methods, and Strategies Useful in the Planning, Design, and Evaluation of Studies in Education and the Behavioral Sciences*. 3ª. Ed. EsITS. EUA. 1995.
- Jones, L. V., Linzey, G., & Coggeshall, P.E., *An Assessment of Research doctorate programs in the United States*, Washington, National Academy Press, 1982.
- Kuh, George, *Indices of Quality in the Undergraduate Experience*, ERIC-AAHE, Reprot No. 4, Washington, 1981.
- Lafrancesco Villegas, G.M. (2004). *Currículo y Plan de Estudios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p.18-23
- Lewy, Arieh y otros. *Manual de Evaluación formativa del currículo*. Voluntad editores, editorial de la UNESCO, Bogotá, Colombia. 1976. 298 pp.

- Marisa Cazares. *Reflexión teórica del currículum y definiciones diferentes*. Documento consultado el sábado 12 de enero de 2013  
[http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/pt1\\_11\\_12/biblioteca/3modelos\\_didacticos/curriculum\\_enfoques.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/3modelos_didacticos/curriculum_enfoques.pdf)
- Martínez y M. Letelier (eds.) (1997), *Evaluación y acreditación universitaria – Metodologías y experiencias*. Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, pp. 9-44.
- Medina Rivilla (2004) “*Evaluación del docente universitario: una visión institucional*”  
[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos).
- Medina Rivilla, Antonio (1991) “*Teoría y métodos de evaluación*”. Publicación Madrid : Cincel, 255 p. Colección Investigación y formación del profesorado
- Morales, Pedro. Dr. (2010) “*Evaluación y aprendizaje de calidad.*” Universidad Rafael Landívar. 5ta Edición. Guatemala. 181 p.
- Morles V, Añorga MJ, Giannetto G, Martín SE, Navarro D, Valarino. *El Posgrado y desarrollo en América Latina*. [citado: 12 enero 2009] [44 pantallas]. Disponible en: <http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/lib4.pdf>
- Orden, A. de la (1985 b). *Hacia una conceptualización del producto educativo*. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 271-283.
- Orden, A. de la (1985<sup>a</sup>). *Modelos de evaluación universitaria*. *Revista Española de Pedagogía*, (169-170), 521-537.
- Orden, A. de la (1988). *La calidad de la educación*. *Bordón*, 40 (2), 149-161.
- Palacio, J.L. (2005). *Tendencias de desarrollo de los programas de posgrado en América Latina y el Caribe. Contexto y situación actuales en la formación posgraduada en el espacio europeo, latinoamericano y caribeño de educación superior*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Okuda, Mayumi Benavides y Gómez, Carlos Restrepo, (2005) *Métodos en investigación cualitativa: Triangulación*, *Revista colombiana de psiquiatría*, 2005 /Volumen XXXIV, número 001, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Colombia, pp 118-124
- Posner, George J. “*Análisis de Currículo*” McGraw Hill Interamericana S.A., Bogotá Colombia. 1998 Segunda Edición. 345 páginas
- Rama, C.I. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En: IESALC-UNESCO, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (pp. 43-55). Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.
- Revelo J. Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica, reto de garantía y de fomento de la calidad. [2009]. Disponible en: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico6.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf)
- Ruiz, J. M. R. (n.d.). *La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria*, 6.
- Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, V.A., Martínez, A., Bernal, J. y Hernández, B. (2007). *Los Estudios de Postgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Sebastián, J. (2003). *La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior*. En CNA: (Ed.), *Educación Superior, Calidad y Acreditación* (pp. 233-244). Bogotá: CNA.
- Secretaría Central de ISO, *Norma Internacional ISO 9000; Sistemas de gestión de la calidad Fundamentos y vocabulario*. Ginebra, Suiza, 2005. Traducción certificada. [www.iso.org](http://www.iso.org).
- Treviño, H. (2009, noviembre). *¿Acreditación o aseguramiento de la calidad del postgrado?* Ponencia presentada en el III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, Mar del Plata, Argentina.

- UNA. (2005). *Guía Metodológica para la Evaluación de Programas Académicos* (pregrado). Universidad Nacional Agraria. Managua, Nicaragua.
- UNESCO, “*Cambio y desarrollo en la educación superior*” Paris, 1995.
- UNESCO (1995) “*Cambio y desarrollo en la educación superior*” Paris
- Universidad del Valle de Guatemala. *Plan estratégico 2005-2015 de la Universidad del Valle de Guatemala*. 2005.  
<http://www.uvg.edu.gt/nosotros/info-general.html>
- Vain, P. *Evaluación del docente universitario: un problema complejo* [www.coneau.edu.ar/VAIN.pdf](http://www.coneau.edu.ar/VAIN.pdf), 2005.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo. *Evaluación de instituciones educativas*. México. Trillas: ITESM, Universidad Virtual 2004 (reimp. 2006)
- Vizcaya, E. (2004). *La evaluación educativa*. Revista mexicana de investigación educativa. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB01n01es.pdf>
- Wiggins, G.; Mctigue, J. *Understanding by Design, Expanded 2<sup>nd</sup> Edition*. Alexandria (Virginia), Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Wompner Gallardo, F.H.: *Calidad en la educación superior: una palanca de desarrollo en Observatorio de la Economía Latinoamericana* 71, diciembre 2006 Texto completo en [www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/](http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/)

## IX. ANEXOS

### A. Glosario

1. **Campo de estudio:** Constituye un área de la actividad investigativa o de innovación, que trata de resolver una clase particular de problemas, generalmente ubicados en el contexto de la práctica. En el presente texto, cuando se habla de campo de estudio se incluye las disciplinas, en aras de la brevedad.
2. **Coadyuvar:** Contribuir, asistir en el logro de alguna cosa
3. **Conocimiento original:** la generación de nuevo conocimiento puede producirse tanto en el terreno de la investigación científica, que se realiza en ambientes controlados, como en el de la innovación, orientada a resolver problemas en situaciones reales y contextuales.
4. **Desarrollo:** el acto de utilizar el conocimiento para generar o mejorar un proceso, producto o servicio, generalmente va aparejado con la investigación. (ver investigación)
5. **Disciplina:** Una rama del conocimiento; un campo de estudio
6. **Investigación:** Estudio sistemático y deliberado de las causas y consecuencias de un fenómeno, utilizando el método científico: en el mundo moderno, suele asociarse con el desarrollo y la transferencia del conocimiento:
7. **Innovación:** La creación de un nuevo dispositivo o proceso, resultado del estudio y la experimentación; implica convertir conocimiento e ideas en mejores productos, servicios o procesos, considerados valiosos por la comunidad: se inicia con la investigación y desarrollo, y culmina con la difusión de la tecnología y, en su caso, la comercialización. [http://www.smartstate.wld.gov.au/strategy05\\_15/glossary.shtm](http://www.smartstate.wld.gov.au/strategy05_15/glossary.shtm) (consultado el 7 de enero de 2009)
8. **Multidisciplina:** Se produce por la convergencia de varias disciplinas para abordar un problema. Estas cooperan sin integrarse ni modificar su estructura teórica, sino aportando cada cual sus puntos de vista. Constituye una acumulación de conocimiento proporcionado por diferentes campos.
9. **Interdisciplina:** Implica que dos o más disciplinas aborden un problema objeto de estudio desde varios puntos de vista y métodos, sin perder su identidad como disciplina.
10. **Transdisciplina:** Implica que las disciplinas que convergen para abordar un problema objeto de estudio sólo pueden hacerlo mediante ruptura con la disciplina de origen, por lo que unas comienzan a adoptar los puntos de vista de las otras reinterpretando su epistemología y construyendo una base teórica común, que las engloba a todas, dando origen a una nueva disciplina. Tal es el caso de la genómica, que surgió de la fusión de la bioquímica, la biología molecular, la informática, la biología, la química y la robótica, entre otras.
11. **Problemas mal definidos:** Cuando se desconocen uno o varios de los siguientes atributos del problema: el punto de partida, las operaciones permitidas o el estado meta; cuando existe más de una solución posible.
12. **Problemas bien definidos:** Son aquellos en los cuales se tienen claros el punto de partida, las operaciones permitidas y el estado meta. Además, sólo existe una solución posible. COLMAN, A, A Dictionary of Psychology, Oxford University Press, 2001. Accesible en: <http://www.encyclopedia.com/doc/1087-illdefinedproblem.html> (consultado el 7 de enero de 2009). *el Postgrado en Iberoamérica*, Mar del Plata, Argentina.

## B. Encuestas en línea

### 1. Encuesta a profesores

#### Consentimiento

Estimado Profesor:

Soy estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala y al presente estoy realizando el Trabajo de Graduación para optar al Título de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo. La investigación que estoy desarrollando se titula: “EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIALIZADAS EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.” La información obtenida a través de este trabajo se basa en la investigación y análisis de los principales componentes que conforman el currículo de la carrera con el fin de determinar fortalezas y debilidades de acuerdo a estándares internacionales de calidad. Los resultados obtenidos de las diferentes fuentes serán cuantificados aplicando los instrumentos y la ponderación establecidos por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado AUIP. Los resultados serán analizados realizando una triangulación interna, metodológica y de fuentes para obtener un panorama real de los programas educativos, utilizando criterios e indicadores de logro diseñados para carreras de postgrado, aceptados por varias universidades de Iberoamérica.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio.

Atentamente,

Claudia Fernández Avila

clfjoy@gmail.com

He leído la descripción de la investigación y me han explicado detalles del estudio, por lo que voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el mismo y que se utilice la información que proporcione manteniendo mi identidad de forma confidencial.



sí



no

Responda las preguntas que se le presentan a continuación. Todas las preguntas requieren de una respuesta, por lo que agradezco mucho su tiempo y aporte a esta investigación.

1. ¿Considera que el Programa de Estudios de la Maestría responde a las necesidades que enfrenta en la práctica profesional actual?

sí

no

Otro (especifique)

2. ¿Tiene un título académico igual o superior al que otorga el programa de la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

3. ¿Cuáles son los títulos que posee?

4. ¿Tiene experiencia investigativa de campo aplicada a la educación?

sí

no

Otro (especifique)

5. ¿Tiene experiencia docente de carácter internacional?

sí

no

Otro (especifique)

6. ¿En qué áreas es su experiencia docente? ¿Cuántos años tiene de experiencia docente en educación superior?

7. ¿Tiene experiencia investigativa en educación con colaboración a nivel internacional?

sí

no

Otro (especifique)

8. ¿En qué áreas investigativas ha colaborado? ¿De qué manera?

9. ¿Considera que los estudiantes se forman en situaciones similares y reciben la formación necesaria para asumir paulatinamente los roles que deberán realizar en el mundo real, hasta que adquieran la capacidad de operar de manera competente en los ambientes de investigación y práctica profesional, en los que tendrán que desempeñarse?

sí

no

Otro (especifique)

1. ¿Considera que a los estudiantes se les confronta con el análisis de experiencias previas para la solución de problemas en tiempo real, y que realizan una evaluación crítica de las mismas estableciendo cauces alternos, mediante el trabajo en equipos multidisciplinarios?

sí

no

Otro (especifique)

11. ¿Considera que el programa de la maestría permite que los estudiantes contextualicen y transfieran el conocimiento a contextos ajenos a su investigación, evaluando el resultado de sus intervenciones?

sí

no

Otro (especifique)

12. ¿En qué campo de trabajo se ha desarrollado? ¿Dicha área, está directamente vinculada con las áreas académicas que imparte?

13. ¿Ha participado en eventos académicos-científicos?

sí

no

Otro (especifique)

14. ¿Ha participado en gestión académica-administrativa?

sí

no

Otro (especifique)

15. ¿Participa en sociedades científicas y profesionales cuya admisión se realiza por concurso de méritos?

sí

no

Otro (especifique)

16. ¿En qué áreas y lugares?

17. ¿Participa en la dirección o supervisión de tesis y trabajos de graduación, supervisión de prácticas profesionales, dirección de trabajos o proyectos de grado, asesoría o consultoría?

sí

no

Otro (especifique)

18. ¿En qué áreas o proyectos ha participado? ¿De qué manera?

19. ¿Cuenta con publicaciones científico-técnicas de calidad como innovaciones tecnológicas y otros resultados equivalentes, relacionada con el postgrado, en los últimos 5 años?

sí

no

Otro (especifique)

20. ¿Cuáles han sido sus publicaciones? ¿En qué áreas académicas y de investigación han contribuido sus publicaciones?

21. ¿Cuenta resultados académicos, científicos y técnicos que le han conducido a reconocimientos sociales relevantes, en los últimos 5 años? (Premios, patentes, y otros equivalentes)

sí

no

Otro (especifique)

22. ¿Cuáles?

23. ¿Responde el plan de formación de la maestría a un enfoque multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario?

transdisciplinario

multidisciplinario

interdisciplinario

Otro (especifique)

24. ¿Contribuye el plan de estudios en amplitud y profundidad, a la formación superior avanzada de conformidad con las exigencias del ámbito del conocimiento?

sí

no

Otro (especifique)

25. ¿Existen mecanismos efectivos para la revisión permanente del plan de estudios?

sí

no

Otro (especifique)

26. ¿De qué manera considera que pueden mejorarse dichos mecanismos?

27. ¿Son las competencias formuladas coherentes con la fundamentación de la carrera?

sí

no

Otro (especifique)

28. ¿Qué áreas de la fundamentación considera que necesitan ser analizadas para su actualización?

29. ¿Evidencian los contenidos del programa, en su desarrollo, actualización teórico-práctica?

sí

no

Otro (especifique)

30. ¿Favorece la metodología, procesos de tutoría y orientación individualizada del estudiante?

sí

no

Otro (especifique)

31. ¿Considera que hay espacios de interacción individual entre profesores y estudiantes? ¿De qué manera podría fortalecerse?

32. ¿Privilegia la metodología la autonomía intelectual del aprendizaje auto dirigido?

sí

no

Otro (especifique)

33. ¿Son coherentes las exigencias metodológicas y de evaluación de la institución con la naturaleza del curso que imparte?

sí

no

Otro (especifique)

34. ¿Qué prácticas metodológicas y de evaluación necesitan ser mejoradas?

35. ¿Considera que los estudiantes están incorporados a proyectos de innovación de la práctica profesional?

sí

no

Otro (especifique)

36. ¿Considera que los estudiantes participan con los profesores en publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos?

sí

no

Otro (especifique)

37. ¿Considera que existen procesos adecuados de gestión de calidad de la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

38. ¿Qué áreas considera deben evaluarse para su mejora?

39. ¿Considera que en el perfil del egresado están claramente definidas las competencias de carácter profesional, académico o investigativo para los que la Maestría habilita a los estudiantes?

sí

no

Otro (especifique)

40. ¿Qué áreas del perfil del egresado considera que deben ser modificadas?

41. ¿Se efectúan evaluaciones periódicas, válidas y confiables de la variable de investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad, gestión, evaluación y mejora continua?

sí

no

Otro (especifique)

42. ¿Considera que se utilizan los resultados de dichas evaluaciones para poner en marcha acciones de mejoramiento continuo?

sí

no

Otro (especifique)

43. ¿Participa de forma activa en el proceso de revisión, evaluación y planificación de la mejora continua de la carrera?

sí

no

Otro (especifique)

44. ¿Con qué frecuencia se abren los espacios de discusión?

## 2. Encuesta a estudiantes

Estimado Participante:

Soy estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala y al presente estoy realizando el Trabajo de Graduación para optar al Título de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo. La investigación que estoy desarrollando se titula: “EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIALIZADAS EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.” La información obtenida a través de este trabajo se basa en la investigación y análisis de los principales componentes que conforman el currículo de la carrera con el fin de determinar fortalezas y debilidades de acuerdo a estándares internacionales de calidad. Los resultados obtenidos de las diferentes fuentes serán cuantificados aplicando los instrumentos y la ponderación establecidos por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado AUIP. Los resultados serán analizados realizando una triangulación interna, metodológica y de fuentes para obtener un panorama real de los programas educativos, utilizando criterios e indicadores de logro diseñados para carreras de postgrado, aceptados por varias universidades de Iberoamérica.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio.

Atentamente,

Claudia Fernández Avila

clfjoy@gmail.com

He leído la descripción de la investigación y me han explicado detalles del estudio, por lo que voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el mismo y que se utilice la información que proporcione manteniendo mi identidad de forma confidencial.

sí

no

Responda las preguntas que se le presentan a continuación. Todas las preguntas requieren de una respuesta, por lo que agradezco mucho su tiempo y aporte a esta investigación.

1. ¿Está el proceso de admisión a la Maestría debidamente definido?

sí

no

Otro (especifique)

2. ¿Corresponde la relación profesores/tutores-estudiantes con la naturaleza, nivel y modalidad del programa?

sí

no

Otro (especifique)

3. ¿Responde el Plan de Estudios a un enfoque multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario?
- multidisciplinario
  - interdisciplinario
  - transdisciplinario
  - Otro (especifique)
4. ¿Contribuye el Plan de Estudios en amplitud y profundidad, a la formación superior avanzada de conformidad con las exigencias del ámbito de conocimiento?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)
5. ¿Corresponde la orientación de la investigación o del desarrollo tecnológico de la Maestría con el ámbito del conocimiento y nivel del programa?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)
6. ¿Hay coherencia en el programa entre competencias y contenidos?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)
7. ¿Brinda el programa a los estudiantes oportunidades efectivas de mejorar sus competencias profesionales?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)
8. ¿Privilegia la metodología de trabajo la autonomía intelectual y el aprendizaje auto dirigido?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)
9. ¿Incentiva la metodología de trabajo la formación amplia, profunda y actualizada del conocimiento?
- sí
  - no
  - Otro (especifique)

10. ¿Corresponden las estrategias de evaluación del rendimiento con la naturaleza y nivel del programa?  
sí  
no  
Otro (especifique)
11. ¿Son coherentes las competencias, la metodología y la evaluación del rendimiento del programa?  
sí  
no  
Otro (especifique)
12. ¿Tiene el programa acceso a campos de práctica profesional y técnica de alto nivel?  
sí  
no  
Otro (especifique)
13. ¿Cuenta el programa con recursos bibliográficos y fuentes de información y documentación impresas y electrónicas adecuadas?  
sí  
no  
Otro (especifique)
14. ¿Participa con sus profesores en publicaciones, patentes, innovaciones e informes técnicos?  
sí  
no  
Otro (especifique)
15. ¿Están los estudiantes incorporados a proyectos de innovación de la práctica profesional?  
sí  
no  
Otro (especifique)
16. ¿Se encuentra satisfecho con la gestión académica del programa?  
sí  
no  
Otro (especifique)
17. ¿Se encuentra satisfecho con la gestión administrativa y financiera del programa?  
sí  
no  
Otro (especifique)

18. ¿Existe una estructura investigativa y una experiencia consolidada a nivel institucional?

sí

no

Otro (especifique)

19. ¿Considera que las competencias con carácter profesional, académico o investigativo de los perfiles están claramente definidas?

sí

no

Otro (especifique)

20. ¿Participa en evaluaciones periódicas de las variables: estudiantes, profesores, plan de estudios, gestión, evaluación y mejora continua?

sí

no

Otro (especifique)

21. ¿Cuáles son las principales áreas que usted considera necesitan revisión para mejorar en la carrera?

### 3. Encuesta a egresados

#### Consentimiento

Estimado Participante:

Soy estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala y al presente estoy realizando el Trabajo de Graduación para optar al Título de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo. La investigación que estoy desarrollando se titula: “EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIALIZADAS EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.” La información obtenida a través de este trabajo se basa en la investigación y análisis de los principales componentes que conforman el currículo de la carrera con el fin de determinar fortalezas y debilidades de acuerdo a estándares internacionales de calidad. Los resultados obtenidos de las diferentes fuentes serán cuantificados aplicando los instrumentos y la ponderación establecidos por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado AUIP. Los resultados serán analizados realizando una triangulación interna, metodológica y de fuentes para obtener un panorama real de los programas educativos, utilizando criterios e indicadores de logro diseñados para carreras de postgrado, aceptados por varias universidades de Iberoamérica.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio.

Atentamente,

Claudia Fernández Avila

clfjoy@gmail.com

He leído la descripción de la investigación y me han explicado detalles del estudio, por lo que voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el mismo y que se utilice la información que proporcione manteniendo mi identidad de forma confidencial.

sí

no

Responda las preguntas que se le presentan a continuación. Todas las preguntas requieren de una respuesta, por lo que agradezco mucho su tiempo y aporte a esta investigación.

1. ¿Considera necesario que se cuente con una prueba escrita de admisión para poder participar en el Programa de la Maestría?

sí

No

Otro (especifique)

2. ¿Considera que el Programa de Estudios de la Maestría responde a las necesidades que enfrenta en la práctica profesional actual?

sí

no

Otro (especifique)

3. ¿El tiempo de su titulación se dio dentro del tiempo previsto en el programa?

sí

no

4. ¿En cuánto tiempo logró usted la titulación? ¿Qué obstáculos tuvo que superar para lograr la titulación?

5. ¿Mejoraron sus ingresos económicos después de la titulación?

6. ¿Corresponde la orientación recibida de la práctica laboral, tecnológica y profesional con el ámbito de conocimiento y al nivel del programa de la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

7. ¿Brinda el programa de la Maestría oportunidades para los estudiantes de mejorar sus competencias profesionales?

sí

no

Otro (especifique)

8. ¿Qué áreas considera necesitan más atención en el programa de formación para lograr mejores oportunidades de desarrollo y práctica profesional?

9. ¿Permite la metodología de trabajo de la Maestría, la autonomía intelectual y el auto aprendizaje?

sí

no

Otro (especifique)

10. ¿A través de qué prácticas logró mejores resultados personales?

11. ¿Incentiva la metodología la formación amplia, profunda y actualizada del conocimiento?

sí

no

Otro (especifique)

12. ¿Se hace énfasis en la aplicación del conocimiento?

sí

no

Otro (especifique)

13. ¿Corresponden las estrategias de evaluación del rendimiento con la naturaleza y el nivel del programa?

sí

no

Otro (especifique)

14. ¿Considera que el proceso de evaluación fue el adecuado? ¿Qué aspectos necesitan reforzarse? ¿Qué aspectos necesitan reconsideración para eliminar su práctica?

15. ¿Están definidas claramente en el perfil de la carrera las competencias de carácter profesional, académico e investigativo para las que el programa habilita?

sí

no

Otro (especifique)

16. ¿Mantiene la UVG una organización y comunicación regular con sus egresados?

sí

no

Otro (especifique)

17. ¿Existen procesos de seguimiento de los ex-alumnos?

sí

no

Otro (especifique)

18. ¿Se siente satisfecho con el Programa de la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

19. ¿Qué aspectos de la maestría necesitan ser modificados con el fin de satisfacer sus necesidades actuales como egresado?

20. ¿Se encuentra trabajando en campos afines para los que fue preparado en la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

21. ¿Cuánto tiempo tardó en encontrar empleo relacionado con la carrera estudiada? ¿Fue difícil el proceso de contratación?

22. ¿Qué requisitos le solicitaron para poder optar a la contratación prevista?

23. ¿Qué clase de trabajo desempeña? ¿Dónde se encuentra laborando? ¿Está su trabajo directamente vinculado con la maestría que estudió?

24. ¿Participa actualmente en actividades de investigación, desarrollo e innovación?

sí

no

Otro (especifique)

25. ¿Qué tipo de actividades ha dirigido? ¿En qué tipo de actividades ha colaborado?

26. ¿Ejerce la docencia?

sí

no

Otro (especifique)

27. ¿Desempeña cargos orientados a la administración de investigación educativa?

sí

no

Otro (especifique)

28. ¿Participa en actividades de difusión de la cultura?

sí

no

Otro (especifique)

29. ¿Considera que el programa de la maestría articula la formación de la capacidad de generar investigación original y la capacidad de transferir y evaluar los resultados en el contexto de la práctica?

30. ¿Ha participado como egresado en evaluaciones del Programa de la Maestría promovidas por la UVG?

sí

no

Otro (especifique)

31. Por su experiencia en la UVG, ¿considera que sus contribuciones, si las da, llegarán a las personas encargadas de la toma de decisiones?

## 4. Encuesta a empleadores

### Consentimiento

Estimado Participante:

Soy estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala y al presente estoy realizando el Trabajo de Graduación para optar al Título de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo. La investigación que estoy desarrollando se titula: “EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIALIZADAS EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.” La información obtenida a través de este trabajo se basa en la investigación y análisis de los principales componentes que conforman el currículo de la carrera con el fin de determinar fortalezas y debilidades de acuerdo a estándares internacionales de calidad. Los resultados obtenidos de las diferentes fuentes serán cuantificados aplicando los instrumentos y la ponderación establecidos por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado AUIP. Los resultados serán analizados realizando una triangulación interna, metodológica y de fuentes para obtener un panorama real de los programas educativos, utilizando criterios e indicadores de logro diseñados para carreras de postgrado, aceptados por varias universidades de Iberoamérica.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio.

Atentamente,

Claudia Fernández Avila

clfjoy@gmail.com

He leído la descripción de la investigación y me han explicado detalles del estudio, por lo que voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el mismo y que se utilice la información que proporcione manteniendo mi identidad de forma confidencial.

sí

no

**Responda las preguntas que se le presentan a continuación. Todas las preguntas requieren de una respuesta, por lo que agradezco mucho su tiempo y aporte a esta investigación.**

1. ¿Considera que las necesidades de la práctica profesional cotidiana son coherentes con el plan de formación de la Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

2. ¿Considera que la orientación de la práctica laboral, tecnológica o profesional que reciben los egresados es correspondiente al ámbito de la aplicación real de la carrera?

sí

no

Otro (especifique)

3. ¿Se encuentra satisfecho con la formación de los graduados?

sí

no

Otro (especifique)

4. ¿Se encuentra satisfecho con el desempeño de los egresados de la carrera?

sí

no

Otro (especifique)

5. ¿Considera que las competencias adquiridas en el programa son las adecuadas para el desempeño profesional de los egresados?

sí

no

Otro (especifique)

6. ¿Considera que los egresados de la Maestría aportan en forma efectiva al desarrollo de la educación en los ámbitos científico, tecnológico, económico – social y cultural?

sí

no

Otro (especifique)

7. ¿Considera que la participación de los egresados en actividades de investigación, desarrollo e innovación es efectiva y eficaz?

sí

no

Otro (especifique)

8. ¿Qué áreas de conocimiento considera deben ser fortalecidos en el programa de Maestría para mejorar el desempeño profesional de los egresados?

9. ¿Qué áreas de desarrollo tecnológico considera que deben fortalecerse en el programa de maestría para mejorar el desempeño profesional de los egresados?

10. ¿Considera que los egresados de la Maestría logran la capacidad de generar investigación original y la capacidad de transferir y evaluar los resultados obtenidos en el contexto de la práctica?

## 5. Encuesta a estudiantes de pregrado

### Consentimiento

Estimado Participante:

Soy estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala y al presente estoy realizando el Trabajo de Graduación para optar al Título de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo. La investigación que estoy desarrollando se titula: “EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIALIZADAS EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.” La información obtenida a través de este trabajo se basa en la investigación y análisis de los principales componentes que conforman el currículo de la carrera con el fin de determinar fortalezas y debilidades de acuerdo a estándares internacionales de calidad. Los resultados obtenidos de las diferentes fuentes serán cuantificados aplicando los instrumentos y la ponderación establecidos por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado AUIP. Los resultados serán analizados realizando una triangulación interna, metodológica y de fuentes para obtener un panorama real de los programas educativos, utilizando criterios e indicadores de logro diseñados para carreras de postgrado, aceptados por varias universidades de Iberoamérica.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio.

Atentamente,

Claudia Fernández Avila

clfjoy@gmail.com

He leído la descripción de la investigación y me han explicado detalles del estudio, por lo que voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el mismo y que se utilice la información que proporcione manteniendo mi identidad de forma confidencial.

sí       no

**Responda las preguntas que se le presentan a continuación. Todas las preguntas requieren de una respuesta, por lo que agradezco mucho su tiempo y aporte a esta investigación.**

1. ¿Ha pensado en continuar con estudios de Maestría al terminar la licenciatura que está estudiando actualmente?

sí

no

Otro (especifique)

2. ¿Ha meditado sobre los pros y contras de estudiar una Maestría?

sí

no

Otro (especifique)

3. ¿Qué ventajas personales tendría para usted el contar con una Maestría?

4. ¿Es una opción para usted continuar con una Maestría en Educación?

sí

no

Otro (especifique)

5. ¿En qué institución universitaria de Guatemala consideraría continuar con sus estudios de Maestría en Educación?

UMG – Universidad Mariano Gálvez

UPANA – Universidad Panamericana

UGG – Universidad Galileo de Guatemala

UNIS – Universidad del Istmo

UFM – Universidad Francisco Marroquín

USPG – Universidad San Pablo de Guatemala

USAC – Universidad de San Carlos de Guatemala

UMES – Universidad Mesoamericana

UVG – Universidad del Valle de Guatemala

URL – Universidad Rafael Landívar

Otro (especifique)

6. ¿Por qué razón estudiaría en la institución seleccionada?

7. ¿Qué elementos toma en consideración para elegir un Programa de Maestría? Favor indicar orden de prioridad

Años propuestos para la titulación

Calidad del profesorado

Contenido del programa

Costos y financiamiento

Ideología institucional

Localización geográfica de la institución

Oportunidades laborales en el área de especialización

Prestigio de la universidad

Programa de becas

8. ¿Considera importante estudiar el perfil de egreso de la carrera como un elemento primordial en su proceso de toma de decisiones para seleccionar una carrera de maestría?

sí

no

Otro (especifique)

9. Si estudiara la Maestría en Educación propuesta por la Universidad del Valle de Guatemala, ¿en qué área de especialización estaría interesado?

Gestión y Liderazgo Educativo

Currículo

Medición, Evaluación e Investigación Educativa

Otro (especifique)

10. ¿Cuál considera que es el mayor obstáculo que debe resolver para optar por alguna de las Maestrías propuestas por la UVG?

11. ¿Serían el trabajo de campo y la elaboración de un proyecto de investigación, como requisitos de graduación, factores importantes para descartar de sus opciones las Maestrías propuestas por la UVG?

sí

no

Otro (especifique)