

Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas

María Félix García Quezada
Coordinadora



Evaluación y acreditación

de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas

María Félix García Quezada
Coordinadora



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco

Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

 UDBGVIRTUAL®

María Esther Avelar Álvarez
Rectora

Jorge Alberto Balpuesta Pérez
Director Académico

Gladstone Oliva Íñiguez
Director de Tecnologías

María del Consuelo Delgado González
Directora Administrativa

Laura Topete González
Jefa de la Unidad de Promoción

María Gabriela Padilla Salazar
Coordinadora de Recursos Financieros

Angelina Vallín Gallegos
Coordinadora de Recursos Informativos

Alicia Zúñiga Llamas
Responsable del Programa Editorial

Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas

**María Félix García Quezada
Coordinadora**

México

2017



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria de Jalisco

 **UDGVIRTUAL®**

Primera edición, 2017



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Avenida de la Paz 2453, Col. Arcos Vallarta
CP 44140, Guadalajara, Jalisco
Tels. 3134-2208 / 3134-2222 / 3134-2200 / exts. 18770, 18775, 18919
www.udgvirtual.udg.mx

 **UDBGVIRTUAL**®

es marca registrada del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del copyright.

ISBN 978-607-742-986-9

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

Presentación	9
Capítulo 1. Contextualización y marco normativo	11
Jorge Alberto Balpuesta Pérez	
Capítulo 2. Evaluación de la calidad en la educación media superior en opción virtual	37
Patricia Guadalupe Camacho Cortez, Rosa Marcela Ochoa Reynoso	
Capítulo 3. Evaluación de la calidad en la educación de pregrado	67
Fernando Guillermo Navarro Navarro, Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa, Magaly Elizabeth Gómez Hernández	
Capítulo 4. Evaluación de la calidad en programas de posgrado en modalidad a distancia o no escolarizada.....	91
Luis Fernando Ramírez Anaya, María Gloria Ortiz Ortiz, María del Socorro Pérez Alcalá	
Capítulo 5. Reflexiones finales sobre la evaluación y acreditación de programas educativos en modalidad virtual.....	115
María Félix García Quezada, Jorge Alberto Balpuesta Pérez	

PRESENTACIÓN

El Sistema de Universidad Virtual, comprometido con ofrecer programas educativos con estándares de calidad, se ha sometido a diferentes procesos de evaluación para asegurar la calidad, pertinencia y equidad, considerando las tendencias globales y de desarrollo regional. Resultado de lo anterior, en este libro se integran las experiencias en evaluación y acreditación de los programas educativos en los niveles medio superior, pregrado y posgrado, realizadas por diferentes organismos acreditadores y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Media y Superior en México, desde 2006 a la fecha.

Se presentan cinco capítulos que analizan la temática de la evaluación y la acreditación de programas educativos de lo general a lo particular: se inicia con la normativa existente hasta llegar a desarrollar cada uno de los niveles educativos desde la perspectiva multidisciplinar de los autores –quienes pertenecen a cuerpos académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente–, la visión institucional de las coordinaciones de programas educativos, la Coordinación de Evaluación y la Secretaría Académica del Sistema de Universidad Virtual (suv).

La relevancia de este documento radica en que todos los programas educativos del suv cuentan con una evaluación o acreditación, y a nivel nacional solo el 3% de los programas educativos en modalidad a distancia están reconocidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el .01% por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes) en modalidades no escolarizadas.

En el primer capítulo se revisa el marco normativo, desde el ámbito mundial, del surgimiento del criterio de evaluación, su evolución hasta la definición

de evaluación de la calidad y el logro de los acuerdos, normas y disposiciones marcados por los CIEES y el Copeaes para la evaluación y acreditación, y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (Copeems) en México.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y la adopción de un marco curricular común en dicho nivel educativo, el segundo capítulo presenta la experiencia de la incorporación del Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias del Sistema de Universidad Virtual, el primero en “modalidad no escolarizada, opción virtual” evaluado por el Copeems.

En el tercer capítulo se describen las experiencias con diferentes programas educativos de pregrado, su evaluación, acreditación, la interpretación de los indicadores y cómo se solventaron las observaciones.

Se aborda en el cuarto capítulo el contexto general de la evaluación de los posgrados: se muestran los criterios, resultados y beneficios, así como la pertinencia de los indicadores de los CIEES, el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y los retos que se enfrentan en esta modalidad.

Para concluir, el quinto capítulo hace un recuento de la experiencia en evaluación y acreditación de diferentes niveles de los programas educativos de nivel medio superior, pregrado y posgrado, así como de las tareas pendientes para lograr un marco común de referencia para las modalidades virtuales.

Este libro comparte un referente de apoyo que permitirá interpretar los instrumentos y observaciones realizadas por los pares evaluadores con base en la destreza obtenida de los años en la modalidad virtual y contribuir a mejorar las experiencias en estos procesos.

María Félix García Quezada
Sistema de Universidad Virtual
Universidad de Guadalajara

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO NORMATIVO

Jorge Alberto Balpuesta Pérez

Introducción

Hablar de la evaluación y acreditación de programas educativos virtuales implica necesariamente que se involucre el concepto de “calidad educativa”, pues es este aspecto el que se evalúa en los programas educativos (PE), independientemente de su modalidad.

A partir de la precisión del concepto de “calidad educativa” –y de otros aspectos fundamentales–, se desplegará a continuación una serie de cuestionamientos básicos para comprender el proceso de evaluación y de acreditación de los PE.

Asimismo, es menester aclarar que a lo largo de este capítulo se hablará acerca de la evaluación y acreditación de la calidad educativa en los PE de educación superior (licenciaturas y posgrados) en modalidad virtual, pese a que existan diversas categorías para esta (educación a distancia, en línea, semipresencial, mixta, por correspondencia o virtual).

En este capítulo se utilizará la denominación de “virtual” para hacer referencia a “la modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza-aprendizaje, y esto debido a que respeta su flexibilidad o disponibilidad, es decir, se puede canalizar para tiempos y espacios variables, la cual logra su mayor reconocimiento con la tecnología a través de los métodos asincrónico, sincrónico y de autoformación” (Lara, 2002, citado por Martínez Uribe, 2008), o “modalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que tiene como base la inteligencia-imaginación del ser humano para interrelacionarse con las nuevas tecnologías, mediante la creación de redes de comunicación sin límite de tiempo” (Tintaya, 2003, citado por Martínez Uribe, 2008).

Otra aclaración oportuna es señalar que en este capítulo se hablará de la evaluación y acreditación de los programas educativos virtuales, pues se pretende atender un requerimiento de las instituciones de educación superior (IES) focalizado en el cumplimiento de los indicadores de calidad educativa, básicamente en elevar la matrícula de calidad. Es una necesidad institucional de la Casa de Estudios donde se lleva a cabo esta investigación lograr que el cien por ciento de sus programas educativos cuenten con el reconocimiento de calidad otorgado por organismos externos.

Para introducir al lector de esta obra en el contexto en el que se realiza el presente trabajo, identificamos a la Universidad de Guadalajara como la máxima Casa de Estudios (de educación media superior y educación superior) en el occidente del país.¹ Se conforma en red por quince centros universitarios (nueve regionales y seis temáticos), además de un Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y de un Sistema de Universidad Virtual (SUV).

En el mismo sentido, corresponde al SUV realizar investigación, docencia, extensión y vinculación en el campo de la gestión del conocimiento en ambientes

¹ Así lo señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su presentación para la tercera conferencia internacional ANUIES 2017 (ver <https://www.youtube.com/watch?v=q63erOoHcwY>).

virtuales (Sistema de Universidad Virtual, 2017), de ahí que el interés se centre en hablar sobre la evaluación y acreditación de los programas educativos de modalidad virtual que, dicho sea de paso, resulta un vasto campo de exploración y experimentación dado que al ser la virtualización de los programas educativos una de las tendencias en la educación superior,² es hasta recientes fechas que se inicia con la evaluación y acreditación de los programas educativos pertenecientes a esta modalidad, de ahí la necesidad institucional de marcar un antes y después en el ámbito de la evaluación y la acreditación de los PE virtuales.

El concepto de “calidad educativa” se encuentra intrínsecamente implicado a la evaluación y acreditación de los PE porque es precisamente la calidad educativa la que se evalúa como carácter regente en los PE virtuales de nivel medio superior o superior (licenciatura y posgrado).

Las interrogantes que surgen primordialmente son:

- ¿Qué es la evaluación y la acreditación de los programas educativos?
- ¿Qué se evalúa o acredita en los programas educativos?
- ¿Por qué surge la evaluación de la calidad de la educación superior?
- ¿Desde cuándo se inicia la evaluación y acreditación de la educación superior?
- ¿Quiénes evalúan o acreditan a los programas educativos?
- ¿Existen fundamentos normativos que regulen, obliguen o faculden para la evaluación o acreditación de los programas educativos? En este aspecto, ¿cuál es este marco normativo?
- ¿Es lo mismo la evaluación y la acreditación de los programas educativos de modalidad presencial que de los programas educativos de modalidad virtual? En caso de no serlo, ¿cuál es la diferencia?

² Esto lo señala la UNESCO en su documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.

La primera de las interrogantes que nos planteamos para explicar el tema de evaluación y acreditación de la educación superior virtual es: ¿qué se evalúa o acredita en los programas educativos?

En este orden de ideas se aborda la definición clara de “calidad educativa” con la finalidad de identificar primero cuál es el estado de la educación superior en nuestro país, en nuestra región y en nuestra institución; segundo, cuál es el camino que nos falta por recorrer y cuáles son las herramientas con las que contamos para hacerlo.

Antecedentes y estado del arte de la evaluación de la educación superior en México

El criterio de evaluación surgió a finales de los años setenta, se desarrolló en los ochenta y se difundió mundialmente a principios de los noventa. En las conferencias mundiales sobre educación, el principio de calidad subyace en la Declaración de Quito (1991), en las propuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Cepal-UNESCO, 1992), en la Reunión de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe (1996) y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) (Conaci, 2016).

Con la intención de encontrar soluciones para los desafíos que se plantearon para la educación superior en la década de los ochenta y noventa, en cuanto a un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998).

En el marco de esta conferencia surgió la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En este documento se analiza el concepto de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, estableciendo:

Artículo 11. Evaluación de la calidad

- a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.
- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Como parte de los preparativos de esta conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre Cambio y desarrollo en la educación superior.

En este texto se presentaban las políticas fundamentales para el cambio y desarrollo de la educación superior, considerando las tendencias principales y los desafíos a los que deberían responder (UNESCO, 1995). En el punto XIX de este documento, la evaluación de la calidad ya se encontraba presente:

XIX. La evaluación de la calidad es fundamental para buscar soluciones que aumenten la calidad de la educación superior. Esa evaluación no debe efectuarse teniendo en cuenta tan solo los aspectos financieros, ni se debe relacionar exclusivamente con el funcionamiento global de las instituciones de educación superior, que se prestan mejor a una medición cuantitativa en forma de indicadores de calidad. Se debe prestar la debida atención al respeto de los principios de libertad académica y autonomía institucional. Pero estos principios no deben invocarse para oponerse a los cambios necesarios ni para proteger estrechas actitudes corporatistas o privilegios que a la larga podrían tener un efecto negativo sobre el funcionamiento de la educación superior.

El tema de la evaluación de la educación superior en México remonta a los años setenta, principalmente con la llamada “reforma educativa” de 1970-1976. Con el Plan de Once Años³ se intentó enfrentar los problemas que planteaba la explosión demográfica, tratando de atender las necesidades que anunciaban las proyecciones de crecimiento de población con una planeación que permitiera preparar aulas, maestros y materiales (Vázquez, 1996).

Al considerar el alza de la demanda de la matrícula estudiantil, sobre todo en la educación superior, las políticas públicas de educación superior experimentaron importantes transformaciones, como la introducción de procesos voluntarios de evaluación de las IES para regular el funcionamiento de estas, condicionando la

³ Este plan fue una política nacional implementada por el entonces secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, durante el sexenio presidencial de Adolfo López Mateos. Esta política preveía estrategias específicas para contrarrestar el analfabetismo en México y la creciente expansión demográfica que traía aparejada la demanda social de educación; <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-06.pdf>

provisión de financiamientos adicionales a los normales entregados, a determinados parámetros y otros referentes de calidad definidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) o por las IES, en lugar del tradicional criterio de asignación de fondos por número de matrícula (Valenti & Varela, 1997).

Los primeros ejercicios en materia de evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setenta y fueron impulsados por diversas políticas y programas del Gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como por iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Rubio Oca, 2006, citado por Acosta Ochoa, 2014).

Fue con la formulación e implementación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno federal, cuando la evaluación empezó a institucionalizarse para dar respuesta a la creciente demanda social por una mejor educación que coadyuvara de manera efectiva al desarrollo social y económico del país (Rubio Oca, 2007).

Es en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, donde la educación superior se sujetó a estándares de calidad, condición con la cual se otorgaría financiamiento a las instituciones, mediante políticas de evaluación y desempeño tanto para instituciones, estudiantes y docentes (Sánchez Herrera, 2007).

El apartado 7 del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 señalaba que el propósito de la modernización consiste en el apoyo a acciones que permitan a las instituciones cumplir con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional, la concentración de políticas públicas para la atención de demanda educativa, el impulso a la evaluación como medida de racionalización y reordenación interna, en correspondencia a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social (Sánchez Herrera, 2007).

La evaluación y la calidad fueron elementos en las proyecciones del Programa de Modernización Educativa, ya que la evaluación representaba un medio indispensable para conseguir la calidad y, a partir de este vínculo, sería determinado

el nivel de financiamiento a otorgar a cada una de las modalidades educativas (Sánchez Herrera, 2007).

Evaluación y acreditación, dos conceptos fundamentales

La evaluación fue definida por la ANUIES (desde 1984) y por la Conaeva (en 1989) como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción (ANUIES, 2017).

A continuación, se exponen los principales conceptos definidos por la ANUIES respecto a la evaluación de programas educativos, los cuales se retoman de la reseña histórica de esta asociación (ANUIES, 2017):

- La evaluación supone el análisis y la valoración tanto de los procesos como de los resultados alcanzados en los programas y proyectos contenidos en los planes de desarrollo institucional, y se reconocen varios tipos (endógeno, exógeno o mixto). Las evaluaciones externas pueden ser realizadas por organismos de pares académicos, así como por otros sujetos sociales.
- La autoevaluación permite que las comunidades académicas participen en la detección de deficiencias y fortalezas de sus programas. Con base en los hallazgos de la autoevaluación se pueden fundamentar las acciones de mejora. En la autoevaluación se parte de criterios y metas que la propia institución define, y es ella misma la que verifica y reconoce la cobertura de los niveles de calidad que considera adecuados. Este proceso es indispensable para un pleno involucramiento de las comunidades educativas en acciones de mejoramiento y constituye el punto de partida para la evaluación externa.

- Es importante subrayar que la evaluación externa realizada por pares académicos tiene también un carácter diagnóstico, pero sus marcos de referencia se validan por comunidades académicas disciplinarias. Su principal propósito es dar recomendaciones y líneas de acción para mejorar el programa evaluado.
- La evaluación externa se realiza también por organismos nacionales o internacionales para aportar elementos de análisis que puedan ser de utilidad para la mejora de los programas. Quienes la aplican pueden ser organismos especializados o bien los usuarios de los servicios.
- A diferencia de la evaluación, la acreditación tiene como finalidad registrar y confrontar el grado de cumplimiento de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad ya definidos y aceptados por las instituciones. Supone un reconocimiento público a la institución sobre el cumplimiento de las cualidades o estándares de calidad, y con ello se logra sentido de confiabilidad.
- La acreditación siempre la realiza un organismo especializado y requiere de un juicio externo a la institución. La acreditación es un proceso que garantiza la solvencia académica y administrativa de las instituciones.
- La acreditación de programas académicos debe ser integral y cualitativa, por lo que debe considerar tanto la infraestructura académica como los recursos disponibles (insumos), así como los procesos de docencia, investigación y extensión de la cultura, y reconocer la calidad de los resultados.

Organismos evaluadores y acreditadores de la calidad en la educación superior (modalidad presencial y virtual)

En México el actor principal para el desarrollo de la educación superior se ve representado por la ANUIES, la cual surge en 1950 por iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (ANUIES, 2017).

La ANUIES ha tenido injerencia en diversos aspectos de la política educativa de nuestro país; ejemplo de ello es que la asociación creó el Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior. Además, impulsó la evaluación en sus diferentes modalidades, propuso la creación de fondos extraordinarios, concibió y puso en marcha instituciones como los Comités de Pares (CIEES), el Consejo para la Acreditación (Copaes), el Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep, actualmente Prodep), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), la Fundación Empresa-Universidad, el Centro de Capacitación en Valle de Bravo, propuso la elevación de la autonomía universitaria a rango constitucional, entre otros (ANUIES, 2017).

La evaluación y acreditación de la calidad de la educación dio inicio de manera institucional en México a partir de 1979, con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, institucionalizándose con el Programa para la Modernización Educativa de 1989-1994, cuyo principal objetivo era lograr la calidad, eficiencia, cobertura e innovación, con la finalidad de impulsar la mejora en la calidad de la educación a través de procesos de evaluación (Martínez, 2005, citado por Conaci, 2016).

Para impulsar estos parámetros se creó en 1989 la Conaeva, fomentando principalmente la autoevaluación en instituciones de nivel superior. Sin embargo, antes de 1991 no existía en México un sistema de acreditación para programas educativos, ya que no se contaba con una instancia que certificara de manera periódica y sistemática que una institución de educación superior desempeñara sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en condiciones de calidad deseables previamente establecidas y aprobadas por las universidades y por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes).

En este contexto surge la concertación entre la SEP y la ANUIES para crear los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuya misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular

recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación que se entregan a los directivos de las instituciones (Conaci, 2016).

Es importante resaltar que en el año 2000 la ANUIES emitió el documento llamado *La educación superior en el siglo XXI*, en el que se planteaba un programa referente a la evaluación y a la acreditación de la educación superior:

De acuerdo con el diagnóstico realizado, fueron identificadas insuficiencias: los resultados de las evaluaciones están poco articulados con la toma de decisiones y tienen poco arraigo en las comunidades académicas; la evaluación de los académicos ha privilegiado la producción individual sobre el trabajo colectivo, la desvinculación entre los diversos procesos de evaluación, acreditación y certificación, y la inexistencia de un acuerdo nacional en este terreno.

Esto hace referencia a que, en el caso mexicano, las acciones de evaluación se realizaban sin un marco de política nacional que contara con el suficiente consenso entre los distintos actores (Mendoza Rojas, 2003).

La ANUIES propuso impulsar la política faltante para consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, con la participación de todos los actores involucrados, que fortaleciera y articulara los diferentes organismos con responsabilidades en materia de evaluación, acreditación y certificación, con el propósito último de incidir en la mejora y el aseguramiento de la calidad (ANUIES, 2000).

Asimismo, la ANUIES se pronunció para que estas tareas recayeran en organismos independientes e intermedios entre las instituciones de educación superior y los poderes públicos, y no directamente en el Estado. El sistema de evaluación se consolidaría solamente con la existencia de organismos no gubernamentales con competencia técnica y con legitimidad entre la comunidad académica (Mendoza Rojas, 2003).

Desde la perspectiva de la ANUIES, la consolidación de un sistema nacional de evaluación y acreditación permitiría el logro de tres objetivos: contribuir al mejoramiento

y aseguramiento de la calidad de los programas y servicios que ofrecen las universidades, reconociendo y promoviendo la diversidad institucional; garantizar a los usuarios de los servicios educativos que los programas académicos acreditados cumplen con los requisitos de calidad y cuentan con la infraestructura y con los mecanismos e instrumentos idóneos para asegurar la realización de sus proyectos; y establecer canales de comunicación e interacción entre los diversos sectores de la sociedad civil en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia (Mendoza Rojas, 2003).

Posteriormente, la Asamblea General de la ANUIES acordó en 1997 promover el establecimiento de un organismo no gubernamental para regular la acreditación; el 24 de octubre del año 2000, se fundó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes); actualmente, es la única estancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo en México (Conaci, 2016).

El Copaes tiene una función reguladora de los organismos que acreditan programas educativos; por lo que no acredita directamente programas, sino que da su aval a aquellos que estén acreditados por algún organismo especializado reconocido de manera formal. Se busca evitar conflictos de intereses e informar a la sociedad y a los usuarios de los servicios educativos sobre la calidad de un programa de estudios de nivel superior (Mendoza Rojas, 2003).

La Asamblea General del Copaes se conforma por la SEP, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, AC (FIMPES); la Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, AC; el Colegio de Ingenieros Civiles de México, AC; el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, AC; la Barra Mexicana; Colegio de Abogados, AC; la Academia Mexicana de Ciencias, AC; la Academia Nacional de Medicina de México, AC; la Academia Nacional de Ingeniería, AC; y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, AC.

Los organismos acreditadores reconocidos por el Copaes son los siguientes:

- **Acceciso**, Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, AC
- **ANPADEH**, Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, AC
- **Anpromar**, Asociación Nacional de Profesionales del Mar, AC
- **Caceb**, Comité para la Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, AC
- **Caceca**, Consejo para la Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración, AC
- **Cacei**, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, AC
- **CAESA**, Consejo para la Acreditación Nacional de la Educación Superior de las Artes, AC
- **CAPEF**, Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, AC
- **CAPEM**, Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas, AC
- **CEPPE**, Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, AC
- **CNEIP**, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, AC
- **Coapehum**, Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, AC
- **Comacaf**, Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, AC
- **Comace**, Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de la Enfermería, AC
- **Comaceo**, Consejo Mexicano para la Acreditación en Optometría, AC
- **Comaef**, Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, AC
- **Comaem**, Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, AC
- **Comaprod**, Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, AC

- **Comeaa**, Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, AC
- **Conac**, Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales, AC
- **Conace**, Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, AC
- **Conaci**, Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional, AC
- **Conaecq**, Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, AC
- **Conaed**, Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, AC
- **Conaedo**, Consejo Nacional de Educación Odontológica, AC
- **Conaet**, Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, AC
- **Conaic**, Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, AC
- **Concapren**, Consejo Nacional para la Calidad de los Programas Educativos en Nutriología, AC
- **Conevet**, Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, AC
- **Confede**, Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, AC

Otra línea de evaluación fue la impulsada por la Conaeva: la evaluación de programas educativos por pares académicos; por ello, en 1991 se constituyeron los CIEES (Mendoza Rojas, 2003).

La Asamblea General de Asociados de los CIEES se conforma por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, AC; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, AC; la Academia Mexicana de Ciencias, AC; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC; y la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, AC.

Los comités que integran este organismo son:

- 1) Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- 2) Comité de Artes, Educación y Humanidades
- 3) Comité de Ciencias Agropecuarias
- 4) Comité de Ciencias Naturales y Exactas
- 5) Comité de Ciencias de la Salud
- 6) Comité de Ciencias Sociales y Administrativas
- 7) Comité de Ingeniería y Tecnología
- 8) Comité de Administración y Gestión Institucional
- 9) Comité de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior tienen el mismo universo, con la diferencia de que la evaluación de los primeros es de carácter diagnóstico y la del segundo tiene fines de acreditación. Los CIEES se ven como “pares” que hacen una evaluación formativa, no “punitiva” y que formulan recomendaciones para mejorar. La evaluación para la acreditación se ve como una calificación que se dará al programa: “acreditado”, “no acreditado”, y del resultado que se obtenga se vislumbra alguna consecuencia (financiera, de prestigio u otra) (Mendoza Rojas, 2003).

Marco normativo de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en México

Actualmente, existen diferentes instancias u organismos que realizan actividades con el fin de asegurar la calidad de la educación superior, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, junto con las diversas asociaciones civiles que este último ha reconocido, el Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología (Conacyt), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, AC (Ceneval), y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, AC.

Todos estos organismos, con diferentes características y naturaleza –algunos sin personalidad jurídica propia, otros como asociaciones civiles–, tienen la función de operar la evaluación diagnóstica de programas educativos para el otorgamiento de un reconocimiento formal por el cumplimiento de la calidad.

Sin embargo, en México no se cuenta con una legislación específica que regule el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, sino que la regulación de esta actividad se da a través de la emisión de acuerdos, normas y disposiciones que sí reglamentan formalmente la asignación de recursos económicos a las IES que cumplan con los estándares de calidad establecidos por los organismos evaluadores y acreditadores (el Copaes y los CIEES) reconocidos y avalados por la SEP.

Ejemplo de ello son los programas federales de asignación de recursos etiquetados en los diversos Presupuestos de Egresos de la Federación bajo distintas denominaciones (PIFI, FIUPEA, Profocie, PFCE), surgidos desde el año 2000 con la finalidad de atender de manera formal las evaluaciones (mejor aprovechamiento de los recursos públicos) de los Programas Federales de la Administración Pública Federal (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Estos programas han sido ejercidos por la SEP a través de diversos acuerdos para el fortalecimiento de la calidad en las IES, cuya asignación y ejecución depende, entre otros aspectos, de que las IES muestren una evolución satisfactoria en los indicadores de PE clasificados en el nivel 1 por los CIEES o acreditados por los organismos reconocidos por el Copaes y demuestren que han atendido las recomendaciones realizadas por los comités externos de evaluación a los programas de posgrado en el marco del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Aun cuando no existe la regulación jurídica específica para los procesos de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y adicional a cada una de las reglas de operación de los recursos económicos asignados a las IES, cada uno de los organismos evaluadores y acreditadores ya señalados cuenta con los instrumentos (marcos de referencia), estatutos, reglamentos y acuerdos necesarios para el cumplimiento de su finalidad: “asegurar y consolidar la calidad de los programas educativos y de los procesos académico-administrativos de las IES”.

Evaluación de la calidad de los programas educativos virtuales

Una vez que se ha contextualizado la evaluación de la educación superior, se exponen a continuación las particularidades que conlleva un proceso de evaluación de los programas educativos de modalidad virtual.

Debemos tener presente que la evaluación de la calidad de los PE virtuales es incipiente, en el sentido de que los instrumentos de evaluación cuentan con metodologías establecidas, para los PE presenciales; por lo que se habrá de marcar la diferencia en la construcción de una metodología e instrumento para la evaluación de la modalidad virtual.

Las metodologías para los procesos de evaluación con las que contamos actualmente fueron diseñadas con base en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos académico-administrativos de una modalidad tradicional, y es entonces que al desarrollarse de distinta manera estos procesos (enseñanza-aprendizaje y académico-administrativos), los parámetros aplicables a la modalidad presencial quedan fuera de contexto para la modalidad virtual en algunos aspectos.

En este sentido, las categorías e indicadores actuales (modalidad presencial) de los instrumentos oficiales no se pueden ni se deben aplicar de manera análoga, puesto

que la concepción del modelo educativo para cada una de las modalidades merece un tratamiento específico y la apreciación diferenciada del proceso de evaluación.

Un ejemplo de aplicación análoga que no es viable en la modalidad educativa virtual, es el relativo al tipo de infraestructura que mide otras modalidades; mientras que en la evaluación de un programa presencial será indispensable contar con aulas suficientes y espacios físicos para la formación integral, para un programa virtual será básico contar con una plataforma educativa y entornos virtuales que coadyuven en la formación curricular e integral del estudiante, por mencionar solo una de las diferencias.

Avalos Lira y Meza Meza (2015) señalan algunos de los problemas más frecuentes para una acreditación exitosa de los programas académicos de educación virtual y a distancia: a) el cambio de modalidades en la educación superior, b) el diseño curricular, c) el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, d) la evaluación del aprendizaje, e) la regulación y la reglamentación.

Si bien es cierto que la evaluación de la modalidad no presencial –sea a distancia, mixta, virtual o cualquier otra– es incipiente, también hay que señalar que existen iniciativas para atender estas modalidades; es el caso de los CIEES, que consideran evaluables a los programas educativos de modalidad virtual y para ello disponen de una metodología específica y distinta a la de la modalidad escolarizada (CIEES, 2017).

El Conacyt, al ser otro ente evaluador de programas educativos (en nivel posgrado), ha venido trabajando paralelamente con la ANUIES una propuesta de marco normativo con el propósito de valorar la calidad de los programas de educación no escolarizada por medio de criterios, parámetros e indicadores consensuados nacionalmente y pensados de forma específica para esta modalidad (Conacyt, 2012).

Es importante resaltar que se han realizado significativos esfuerzos para mejorar los procesos de evaluación de programas virtuales a través del trabajo conjunto de distintas IES, ejemplo de ello es el Espacio Común de Educación Superior (Ecoesad)⁴

⁴ Es la agrupación de universidades e instituciones de educación superior que impulsa la educación a distancia, particularmente la mediada por tecnologías, con el desarrollo de programas y planes de

y el Sistema Nacional de Educación a Distancia⁵ (Sined) que tienen por objetivo contribuir en el logro de la educación superior a distancia pertinente y de calidad.

En América Latina también han surgido algunas iniciativas para fortalecer la evaluación de la calidad de estos programas, como el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled),⁶ del cual se desprende el Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, ambos con la convicción de establecer normas de calidad para los programas no convencionales (García Martínez, Aquino Zúñiga, Guzmán Sala & Medina Meléndez, 2011).

Sobre el Caled podemos señalar que algunas instituciones de Latinoamérica han iniciado un proceso de autoevaluación, quienes toman como base lo producido en el proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, entre las cuales podemos destacar:

- Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Universidad Católica del Norte (Chile)
- Universidad Abierta para Adultos (República Dominicana)
- Consorcio de Universidades del Perú

estudio en áreas de interés nacional. Tiene como misión impulsar, desarrollar y ofrecer educación a distancia pertinente y de calidad, basada en la colaboración y la innovación, dirigida a la población en general y en especial a los grupos con difícil acceso a la educación (Ecoesad, 2017).

⁵ Plantea la conformación de comunidades en línea, a través de sus nodos, para abordar temáticas que permitan lograr un mejor nivel educativo del país. Para esto, es necesario ubicar el contexto social, económico, educativo y cultural en el que operan las comunidades en línea, e identificar las herramientas con las que trabajan y que son indispensables para su éxito (lenguaje, documentos, imágenes, símbolos, roles asumidos, criterios, procedimientos codificados, regulaciones y reglas, relaciones implícitas, claves sutiles, reglas no dichas, intuiciones reconocibles, percepciones específicas, sensibilidades afinadas, supuestos subyacentes, y puntos de vista compartidos) (Sined, 2015).

⁶ Su misión principal es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de estudios. El Caled brindará asesoría principalmente en el proceso de autoevaluación de los programas que lo requieran (Caled, 2014).

La metodología del proceso de evaluación que realiza el Caled, a través del Centro Virtual, tiene como base los modelos de aplicación vigentes en Estados Unidos y Europa. El modelo en su desarrollo comprende: 1) selección de criterios y subcriterios, 2) definición de objetivos, 3) determinación de estándares, y 4) elaboración de indicadores.

Para sus procesos de evaluación, el Caled ha diseñado una tarjeta de puntuación con el propósito de medir y cuantificar elementos de calidad dentro de los programas de educación en línea en la educación superior; es una herramienta práctica al momento de realizar un proceso de evaluación, ya que permite, mediante un conjunto de categorías e indicadores previamente establecidos, determinar la calidad del programa objeto de estudio (Caled, 2009).

Podemos resaltar que un significativo avance en la creación de una metodología específica para la evaluación de la educación superior a distancia lo ha realizado el Caled, con la puesta en marcha de la Tarjeta de Puntuación para la Evaluación de Programas de Pregrado en Línea, la cual considera indicadores para la evaluación de la calidad:

- 1) El apoyo institucional
- 2) El apoyo tecnológico
- 3) El desarrollo y diseño instruccional de los cursos en línea
- 4) La estructura del programa en línea
- 5) La enseñanza y aprendizaje
- 6) La participación social y estudiantil
- 7) El apoyo docente
- 8) El apoyo a los alumnos
- 9) La evaluación y valoración

En el ámbito nacional, recientemente el Copaes, por medio de algunos de sus organismos acreditadores (Conaic, Caesa y Caceca) se encuentran realizando evaluaciones

de programas virtuales. Particularmente, el Conaic ha construido instrumentos de evaluación definiendo criterios e indicadores adicionales a los de la modalidad presencial o escolarizada, con lo que se permite evaluar programas educativos en modalidad no presencial y semipresencial, de forma integral regidos por un mismo instrumento.

Los criterios que complementan a los programas educativos en modalidad presencial son:

- 1) Plataforma tecnológica y de aprendizaje. Todo lo referente al *software* con la intención de poner a disposición de los estudiantes los materiales: tareas, foros, chat, evaluaciones y contenidos, entre otros.
- 2) Material y recursos didácticos. Estructura didáctica funcional que apoye al aprendizaje autónomo del estudiante y que permita la interactividad entre los actores del aprendizaje.
- 3) Actores del aprendizaje. Representan a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde tutores hasta soporte técnico (*Reforma*, 2016).

Las acciones de estos organismos acreditadores pueden ser vistos a manera de pilotaje para el Copaes, ya que formalmente dicho consejo no ha emitido algún documento homólogo que aplique para todos los organismos en evaluación de los programas virtuales.

Vale la pena señalar que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan las IES en el proceso de evaluación de la calidad de sus programas virtuales, es que aún no se comprende de forma plena, el modelo educativo de la educación virtual. Lo anterior, debido a la constante que se ha mantenido por parte de los organismos evaluadores: la tendencia a la aplicación análoga de las metodologías de evaluación de programas presenciales, sin considerar que aun cuando existen puntos convergentes entre el modelo educativo de educación presencial y el modelo educativo de educación virtual, también existen aspectos que escapan al modelo

educativo tradicional, de forma que algunas características propias de la modalidad virtual no han sido consideradas.

Finalmente, cabe destacar que el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (Cacsla) desempeña una labor importante en la evaluación de programas educativos de modalidad a distancia, con la elaboración de un instrumento de evaluación apropiado para la modalidad en línea. Este organismo ya ha efectuado catorce procesos de evaluación: seis programas de la Universidad Virtual de Guanajuato, cuatro programas del CNCI de Monterrey y cuatro programas más del Instituto Politécnico Nacional (Cacsla, 2017); además, se encuentran en puerta los procesos de evaluación de tres programas virtuales de la UNAM y tres más de la Universidad de Guadalajara, asumiendo con ello el compromiso de ser punta de lanza en los procesos de evaluación de la modalidad en línea en México.

Debemos recordar que el Cacsla, al ser un organismo internacional que tiene como misión la promoción de servicios de acreditación para el mejoramiento de los programas académicos de las IES de América Latina, los estándares que se utilizan en la medición de sus procesos se encuentran armonizados y consensuados entre Instituciones de países latinoamericanos. El próximo paso en materia de evaluación y acreditación se está dando en el contexto internacional, y puede representar un salto cualitativo importante en el fortalecimiento de la educación virtual en América Latina.

Referencias bibliográficas y electrónicas

Acosta Ochoa, A. (2014). La evaluación y acreditación de programas educativos en México: Revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), pp. 151-157. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S4A2ES.pdf

- ANUIES. (2000). *Seminario de Educación Superior*. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-anui.es.pdf>
- ANUIES. (2017a). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, AC*. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es/resena-historica>
- ANUIES. (2017b). *Publicaciones*. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm#1>
- Ávalos Lira, E. & Meza Meza, A. M. (2015). La acreditación de programas académicos en la educación superior virtual y a distancia: algunos problemas frecuentes para una evaluación exitosa. En U. T. Loja. *Los problemas de la evaluación de educación a distancia en América Latina y el Caribe* (pp. 131-162). Loja, Ecuador: EDILOJA. Recuperado el 7 de noviembre de 2017, de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/Los%20problemas%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20Educa%C3%B3n%20a%20Distancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Cacsla. (2017). Taller de formación de pares evaluadores de programas académicos, modalidad virtual (8, 9 y 10 de noviembre). *Metodología para la evaluación con fines de acreditación de programas académicos con estándares internacionales y código de actuación de evaluadores*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Caled. (febrero de 2009). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia. Recuperado el 27 de noviembre de 2017, de: <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/creaci%C3%B3n-puesta-marcha-caled-2009.pdf>
- Caled. (2014). Misión de Caled. Recuperado el 5 de noviembre de 2017, de <http://www.caled-ead.org/cual-es-su-mision>
- CIEES. (2017). Sobre los CIEES. Recuperado de http://www.ciees.edu.mx/files/Preguntas_frecuentes_de_los_CIEES.pdf
- Conaci. (2016). Antecedentes de acreditación. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de <http://www.conaci.org.mx/antecedentesA>

- Conacyt. (2012). *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado el 5 de noviembre de 2017, de www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y.../programa...de...calidad/...y.../file
- Ecoesad. (2017). Información oficial de la página del Ecoesad. Recuperado de <http://www.ecoesad.org.mx/>
- García Martínez, V.; Aquino Zúñiga, P. S.; Guzmán Sala, A. & Medina Meléndez, A. (2011). Propuesta para el desarrollo de instrumentos de autoevaluación para programas educativos a distancia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), pp. 1-27. Recuperado el 5 de noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020017.pdf>
- Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Dialnet. Educación*, XVII(33), pp. 7-27. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057022.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (2003). *Red en Línea de Instituciones Regionales para el Desarrollo de Capacidades en Administración Pública y Finanzas de Naciones Unidas*. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>
- Reforma. (2016). Calidad educativa en programas no presenciales. *Capital Humano*, pág. 2. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de <http://www.conaic.net/publicaciones/reforma20160823.pdf>
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino por recorrer. *Reencuentro* (50), pp. 35-44. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Sánchez Herrera, S. E. (2007). *Publicaciones*. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre de 2013). Secretaría de Gobernación. Recuperado el 29 de octubre de 2017, de *Diario Oficial de la Federación*, en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328394&fecha=29/12/2013

- Secretaría de Educación Pública. (agosto de 2014). Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 29 de octubre de 2017, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5010/1/images/diagnostico_del_programa_s245.pdf
- Sined. (2015). Comunidades del Sined. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de <http://www.sined.mx/sined/sociedadconocimiento/comunidades.php>
- Sistema de Universidad Virtual. (2017). Misión del Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/mision>
- UNESCO. (1998). *Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 9 de octubre de 2017, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior*. Recuperado el 9 de octubre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- Valenti, G. & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura* (9), pp. 131-147. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26700908.pdf>
- Vázquez, J. Z. (1996). *La modernización educativa (1988-1994)*. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2463/1976>

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN OPCIÓN VIRTUAL

Patricia Guadalupe Camacho Cortez

Rosa Marcela Ochoa Reynoso

La reforma de la educación media superior y su aportación a la calidad educativa

La búsqueda de la calidad en la operación de los programas educativos de instituciones públicas ha sido una estrategia adoptada para posibilitar una educación incluyente, premisa sustentada en la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), que menciona que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad.¹ La educación media superior (EMS), a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), experimentó un fuerte impulso para coadyuvar al mejoramiento de la calidad.

Como breve antecedente, en México durante 2005 el Comité Técnico de Profesionalización perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) autorizó

¹ UNESCO. Educación para el siglo XXI, en <https://es.unesco.org/themes/education-21st-century>

incluir en el organigrama de la Subsecretaría de Educación Media Superior a la Dirección General del Bachillerato,² responsable de coordinar los aspectos técnicos y pedagógicos de los programas impartidos en bachillerato general. Como parte de sus atribuciones, esta instancia impulsó acciones encaminadas a concretar la estrategia de impartir una EMS de buena calidad, ya contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, por lo que se concretó la Reforma Curricular al bachillerato en la mayoría de los subsistemas adscritos a esta dirección.

Dos años más tarde, en 2007, la Dirección General de Bachillerato condujo y consensuó el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior con miras a ejecutar lo planteado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, impulsando así la creación y constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), a través del cual se establece el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la adopción del Marco Curricular Común (MCC) en los programas de estudio de los diferentes planteles sin importar la modalidad educativa en la que se impartan, la delimitación del perfil del docente y del directivo, así como la forma de ofrecer y operar los mecanismos de apoyo a los estudiantes; todo ello en un marco de respeto a la autonomía universitaria y al federalismo educativo.

El objetivo primordial de este capítulo es analizar la última versión del instrumento con el cual se evalúa la calidad de los planteles miembros del SNB. Dicho instrumento está contenido en un documento rector que describe cabalmente los acuerdos secretariales a manera de marco normativo y una serie de indicadores con sus niveles de logro y evidencia exigibles para el ingreso, permanencia y salida del SNB; todo lo anterior está organizado y categorizado en el *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior* (versión 4.0).

² Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el viernes 21 de enero de 2005. Disponible para su consulta en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/rise.pdf>

El Sistema Nacional de Bachillerato se fundamenta en cuatro pilares:³

- Construcción de un marco curricular común, basado en desempeños terminales compartidos y organizados de manera flexible, que facilita la permanencia y el libre tránsito entre modalidades y subsistemas.
- Definición y reconocimiento de las modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) y opciones de la oferta de la educación media superior, a partir de los elementos que la constituyen (estudiante, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación, instancia que certifica).
- Profesionalización de los servicios educativos.
- Certificación nacional complementaria (SEP, 2011).

La RIEMS establece estándares y procesos comunes a través de diversos mecanismos de gestión; particularmente, generación de espacios de tutoría y orientación, formación y actualización docente y directivo con base en el perfil idóneo (Profordems, Certidems, Profordir), mejoramiento de equipo e instalaciones en el plantel, profesionalización de la gestión, evaluación integral y la implementación de mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Los planteles que tras un proceso de autoevaluación inicial y de evaluación por la instancia responsable obtienen uno de los cuatro niveles dentro del SNB (siendo el nivel I el de mayor categoría), logran su membresía en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS), lo cual significa que cubren de manera cabal con la RIEMS y que se encuentran en un proceso de mejora continua.

Posteriormente, al cumplirse un plazo determinado, pueden aspirar a una promoción que los ubica en una mejor posición dentro del escalafón. La idea que

³ Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (2008). Disponible para su consulta en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

se revela al interior de estos mecanismos de superación, es una búsqueda permanente, auténtica y comprometida de la calidad que deriva en una comunidad escolar participando en planes y programas de estudios acordes al enfoque por competencias, una planta docente actualizada no solo en el ámbito profesional y disciplinar también en el enfoque de la educación por competencias; se complementan con otros aspectos que favorecen una vida escolar para propiciar el aprendizaje y que vigila que las condiciones de infraestructura, de seguridad y sustentabilidad sean idóneas para todos los actores que allí coinciden.

Los criterios, indicadores, reglas de operación y en general la metodología a seguir para que un plantel ingrese, sea promovido, o se decida su salida del SNB, son establecidos por el comité directivo (CD-SNB), creado en 2009 a través del Acuerdo Secretarial 484.

El Consejo para la Evaluación de la Educación Tipo Media Superior (Copeems), constituido formalmente en el año 2010 como asociación civil,⁴ es la instancia facultada para otorgar el reconocimiento formal a los organismos de apoyo a la evaluación (OAE) de planes de estudios y planteles de educación media superior para efectos de la acreditación a través de la visita *in situ* a los planteles, así como de emitir los dictámenes de evaluación practicada a los planteles que pretenden ingresar, permanecer o ser promovidos en el PBC-SINEMS; de igual manera, se encarga de presentar al comité directivo del SNB las propuestas de ingreso y promoción de planteles, sin dejar de lado la investigación científica, la gestión de apoyos y la difusión de información a la sociedad sobre la calidad de los planteles evaluados.

A la fecha, se han publicado cuatro versiones del manual de operación para evaluar planteles que solicitan su ingreso o permanencia al SNB. Del año 2009 a 2017, cada uno de los manuales no solo integra mejoras en la definición de indicadores y evidencias, sino que reconoce aspectos no concebidos en su origen, que sin duda responden a los retos impuestos por los centros educativos y dependencias e

⁴ Acta constitutiva disponible para su consulta en <http://www.copeems.mx/docs/ActaConstitutiva-Copeems.pdf>

instituciones públicas y privadas, con distintas modalidades educativas, así como a las demandas de calidad y mejora continua en el sistema nacional.

Complementa lo anterior, la aceptación de distintas modalidades u opciones educativas, si bien se adoptan las categorías establecidas en la Ley General de Educación,⁵ la cual establece la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta; para la RIEMS se reconocen variantes de estas modalidades y son definidas como “opciones educativas” en las cuales encaja la opción presencial, virtual, intensiva, entre otras.

A partir del manual para evaluar planteles que solicitan ingresar al SNB (versión 2.0, agosto de 2012) se integró un capítulo en el cual se presentaron los criterios, indicadores, referentes y estándares de evaluación para acreditar en función de la modalidad y opción educativa en el SNB. Se incluyeron las adecuaciones para evaluar planteles que ofrecen programas de bachillerato en modalidad mixta, así como en modalidad no escolarizada opción virtual; participó en la elaboración de este apartado la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia, perteneciente al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad), por invitación del Copeems.

El 30 de marzo de 2017 se aprobó el *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior* (versión 4.0),⁶ el cual expresa las políticas, directrices, criterios, indicadores, referentes y parámetros que enmarcan y guían el trabajo de representantes académicos (RA) del Copeems y de evaluadores de los OAE para calificar los aspectos más relevantes del quehacer académico y directivo en un centro educativo que ha decidido obtener un dictamen de ingreso, permanencia o promoción en el PBC-SINEMS (Copeems, 2017).

⁵ Ley Federal de Educación en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

⁶ Este manual fue aprobado por el CD-PBC-SINEMS y se encuentra disponible para su consulta en <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/328-manual-de-operacion>

A continuación, se presenta el análisis del instrumento de evaluación focalizando la atención en los indicadores que lo conforman, valorando cuáles serían las posibles equivalencias desde las dimensiones significativas de un plantel público que opera en modalidad no escolarizada opción virtual y partiendo del supuesto de que el plantel cumple con los lineamientos o reglas de ingreso y promoción del PBC-SINEMS.

La organización del instrumento, desde las fases o etapas del proceso de evaluación, es la siguiente:

- 1) Evaluación de los planes y programas de estudio (PPE) que se imparten en los planteles, con la finalidad de valorar qué tan alineados se encuentran respecto a los elementos de la RIEMS y su correspondencia con el MCC. Todos los indicadores para la evaluación de los PPE están contenidos en el manual, en sus primeras categorías, y son el inicio de la evaluación, los cuales deberán ser atendidos por la dependencia o institución multiplantele (DIM) y concluye con la obtención de un dictamen procedente. Este registra los siguientes aspectos del instrumento:

- **Planes y programas de estudio**

- Fundamentación del plan de estudios

- Modelo educativo y pedagógico

- **Perfiles**

- Perfil de ingreso

- Perfil de egreso

- **Estructura curricular**

- Descripción de la organización curricular

- Mapa o malla curricular

- ***Programas de estudio de las unidades de aprendizaje curricular (UAC)***

Competencias a desarrollar

Contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales

Estrategias didácticas y de evaluación

Recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta o información

- ***Lineamientos generales de evaluación***

Criterios, indicadores o referentes, procedimientos, medios y parámetros para la evaluación de los aprendizajes y las competencias

Mecanismo de registro y seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso

- ***Programas y servicios de apoyo a estudiantes***

Programa de tutorías

Programa de orientación educativa, vocacional y socioemocional

- ***Normativa de apoyo para la implementación del PPE***

Normas respecto a los alumnos

Normas para la evaluación, acreditación, certificación y titulación

Normas respecto al personal docente

Normas para el trabajo colaborativo

Normas para la actualización de PPE

- 2) La segunda fase es la evaluación de los componentes, funciones y servicios del plantel implicado; esto es, los elementos o aspectos sujetos de evaluación que aseguran que el plantel cumpla con las expectativas de operación de un programa de buena calidad. Incluye los siguientes rubros del instrumento:

Director(a) o responsable del plantel

Planta docente

- ***Acreditación, certificación, formación, desarrollo y evaluación de las competencias docentes***

Idoneidad de los docentes

Acreditación y certificación

Afinidad de la formación del docente con las UAC que imparte

- ***Procesos institucionales de evaluación, desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes***

Procedimientos para la evaluación institucional de las competencias docentes

Programas para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes

Observación y recopilación de evidencias del trabajo docente en el aula

- ***Operación del trabajo colaborativo en el plantel***

Operación de los servicios de apoyo a estudiantes

Operación del servicio de tutoría

Operación del servicio de orientación educativa, vocacional y socioemocional

Acceso a recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta e información

- ***Servicios escolares (sistema de control escolar)***

Tasa de aprobación

Aprobación por semestre de cada UAC

Tasa de abandono escolar

Resultados en Planea o Domina-CDB, o en su caso, certificaciones del Conocer

Atención a estudiantes con discapacidad

Alumnos por docente

Eficiencia terminal (egreso oportuno)

Egresados matriculados en educación superior

Egresados incorporados al mercado laboral

Costo por estudiante

Condiciones generales de infraestructura y equipamiento

- ***Espacios para el desarrollo de las competencias***

Aulas

Laboratorios para ciencias experimentales

Talleres para el desarrollo de competencias profesionales

Áreas para el trabajo con las tecnologías de la información y comunicación

Áreas deportivas, culturales y recreativas

- ***Servicios sanitarios***

- ***Área para el trabajo académico de los docentes***

Inclusión educativa

Seguridad escolar y protección civil

Programa de sustentabilidad

Plan de mejora continua

- 3) Última fase, preparación y emisión del dictamen de la evaluación: se realiza con base en los hallazgos identificados por los OAE en la visita *in situ* o revisión documental, según proceda. Con la información proporcionada, el Copeems elabora un informe/dictamen en el cual se recomienda un nivel y el comité directivo (CD-SNB) puede otorgarle al plantel este nivel mediante un pronunciamiento. Esta última fase es el cierre del proceso de evaluación y no es sujeto de indicadores, pero sí de lineamientos y directrices.

La ubicación del instrumento, dentro del manual, se localiza en el apartado denominado Evaluación de los planes y programas de estudio (PPE-segunda parte). Es deseable que la evaluación de la calidad se realice a partir de la descripción pormenorizada de criterios e indicadores viables y adecuados para la opción virtual, es por ello que la instancia evaluadora en colaboración con otras instancias muestren interés y lo materialicen en el diseño de un instrumento con un apartado

conformado de indicadores propios para la opción virtual, y son estos la parte protagónica de este análisis.

En el proceso de evaluación de un plantel son muchos los actores implicados; sin embargo, este análisis se enfoca en los compromisos y desafíos que asume el evaluado –más que en las tareas del evaluador–. Se intenta que este escrito ofrezca pistas y recomendaciones en la lectura e interpretación de los indicadores y la documentación de las evidencias exigibles.

De acuerdo con lo comentado en el manual:

[...] la principal consigna en la evaluación es que los planteles deberán acreditar que cada una de las modalidades en que ofrecen sus servicios son compatibles, operables, funcionales y factibles en relación con la naturaleza de los estudios implicados, el desarrollo de planes y programas de estudio, el equipamiento necesario y el logro de las competencias; independientemente de la modalidad educativa que imparta, el plantel deberá considerar la participación, el manejo, la función o la aplicación, según corresponda, de cada uno de los elementos siguientes: estudiante, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacios, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica (Copeems, 2017, p. 28).

Indicadores para la opción virtual

Ser un plantel que ofrece un programa de bachillerato en modalidad no escolarizada opción virtual⁷ significa que sus unidades de aprendizaje curricular (UAC) se imparten en línea, es decir, es indispensable la mediación digital y obligatoria la mediación docente, pero privilegiando el trabajo colaborativo y autogestivo del

⁷ Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades (2008). Disponible para su consulta en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_3_acuerdo_445_oms_opciones_educativas.pdf

estudiante, quien realiza actividades de aprendizaje con un 20% de supervisión docente, siguiendo una trayectoria curricular preestablecida, con horario flexible. La evaluación de un plantel que ofrece sus programas de estudio en opción virtual no lo exenta del cumplimiento de los aspectos requeridos para la modalidad presencial, por el contrario, se integran indicadores más acordes y específicos, categorizados en cuatro niveles dentro del SNB.

Cada uno de estos está contenido en el manual, en el apartado Indicadores y referentes específicos para la opción virtual, que forma parte del capítulo 6 titulado Aspectos y participantes sujetos a evaluación en el proceso de ingreso de planteles al PBC-SINEMS. A continuación, enlistamos cada uno de los indicadores y algunas recomendaciones, a partir de la experiencia de evaluación de un plantel que ofrece opción virtual; sin embargo, recomendamos la comunicación con la Dirección de Enlace Institucional del Copeems, para atender las particularidades del plantel en proceso de evaluación.

Aspecto: Responsable de la opción virtual

Tabla 1. Responsable del centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	El dominio tecnológico de <i>software</i> e internet

Fuente: Copeems, 2017.

Es necesario demostrar, a través de un documento formal emitido por un organismo certificador o formativo, que se posee conocimientos y habilidades necesarias para navegar en plataformas educativas y uso de aplicaciones para el ámbito educativo. Como evidencia son útiles las certificaciones que otorga Microsoft Office, constancias que avalen la capacitación en plataformas de aprendizaje y navegación en la web 2.0, 3.0; así como la antigüedad en la opción virtual tanto al interior como en otras instituciones educativas.

Aspecto: Planta docente

Tabla 2. Planta docente de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	Docentes con afinidad para impartir las uac asignadas. Dominio tecnológico y capacidad para desempeñarse en el modelo educativo virtual

Fuente: Copeems, 2017.

El dominio tecnológico del personal docente y su capacidad para desempeñarse en la opción virtual, al igual que ocurre con el responsable del plantel, se puede demostrar con cursos de formación docente. Es deseable que se impartan en línea sobre el modelo educativo del centro educativo y la modalidad de aprendizaje, así como evidencias de procesos formativos para fortalecer su perfil docente; es aceptable presentar evidencias de la antigüedad como docente en esta modalidad y certificaciones emitidas por organismos reconocidos para este fin. Se evalúa también la interacción del docente con sus estudiantes y el entorno virtual, en donde se hospedan las unidades de aprendizaje que el asesor tiene asignadas en la plataforma, conforme a su carga horaria.

En esta modalidad de estudio, el rol del docente suele equipararse en algunas funciones al rol del tutor, en virtud del acompañamiento personalizado y el enfoque centrado en el estudiante. Este indicador plantea un doble reto, considerando que la orientación educativa y vocacional puede no ser utilizada para los estudiantes de esta modalidad, justificado por su edad, estado civil y otras condiciones distintas a las de un estudiante en opción presencial.

Sin embargo, el plantel deberá hacer un esfuerzo para establecer los mecanismos y recursos necesarios para brindar los programas de apoyo y acompañamiento, con personal especializado y capacitado; por ello se revela la necesidad de considerar un programa institucional para desarrollar al personal docente y administrativo que pudiera desempeñar esta función, en el que se incluyan procesos formativos diversos para la tutoría y el desarrollo de estrategias y habilidades para

el aprendizaje en línea. El segundo reto para esta modalidad implica el desarrollo de aplicaciones tecnológicas que recuperen y sistematicen los registros para ofrecer seguimiento y evidencia de la realización del programa o servicios.

Tabla 3. Operación de los servicios de tutoría y orientación educativa, vocacional y socioemocional de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	Que el personal que realice las funciones de tutoría y orientación educativa, vocacional y socioemocional esté capacitado para ofrecer esos servicios en la opción virtual. Contar con herramientas habilitadas para la atención y el seguimiento a los estudiantes, de los roles específicos del responsable de la tutoría y del de la orientación educativa, vocacional y socioemocional

Fuente: Copeems, 2017.

Aspecto: Infraestructura

Tabla 4. Operación de los centros de acceso de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	Contar con los requisitos técnicos requeridos para satisfacer las necesidades de acceso de los estudiantes y el personal docente de apoyo a los recursos del programa. Contar con mecanismos para identificar la identidad de los usuarios. Estrategia para atención de personas con discapacidad

Fuente: Copeems, 2017.

Se deberá integrar un directorio –en caso de haberlo– con los centros de autoacceso al que los estudiantes y docentes pueden acudir, con el inventario correspondiente de mobiliario y equipo, cumpliendo con los requisitos de inclusión, higiene y seguridad.

Las plataformas educativas de libre acceso o comerciales como Moodle⁸ están dotadas con herramientas de interacción como foros, chat y espacio para entrega

⁸ Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

de tareas. Estas plataformas también admiten que se hospeden diferentes materiales de apoyo, ya sean materiales educativos en formato multimedia, así como recursos informativos bibliográficos. Los docentes y los estudiantes tienen la posibilidad de comunicarse también mediante el correo electrónico, las redes sociales (grupos en Facebook, WhatsApp), mensajeros, aplicaciones para videoconferencia y diversas herramientas de comunicación sincrónica.

Tabla 5. Campus virtual de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV y III	Nivel II	Nivel I
Es exigible:	Plataforma o sistema en línea con acceso a los servicios educativos, administrativos y de formación integral. Contar con suficiencia en los servicios de internet	Además de lo que marcan los niveles anteriores: seguimiento y evaluación de la operación del campus virtual	Además de lo que consigna el nivel anterior: actualización y acciones de mejora de la plataforma virtual

Fuente: Copeems, 2017.

En el caso de plataformas de desarrollo propio, se debe cuidar que estas posibiliten la interacción entre los actores implicados en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; asimismo, integrar herramientas de libre acceso que las complementen y hagan más robustas para los fines académicos que se persigan.

Es necesario estar en posibilidades de obtener información sobre preferencias de acceso a la plataforma educativa de cada uno de los actores de la comunidad escolar. Además, es necesario tener un registro actualizado del inventario de infraestructura física y tecnológica con la que opera el plantel. Se hace necesario disponer de un programa de mantenimiento correctivo y preventivo que considere la actualización de la infraestructura tecnológica con una actitud previsoras que estime las condiciones futuras deseables para atender la demanda del programa educativo.

Las tecnologías de la información evolucionan a ritmos vertiginosos; no se duda que en breve se disponga de herramientas que faciliten y den certeza de la

identidad de los usuarios más allá de sus claves de autenticación a los diferentes entornos virtuales.

La plataforma educativa puede servir como espacio de interacción entre la comunidad de docentes y estudiantes, realizar reuniones de academia y otros cuerpos colegiados, así como hospedar servicios de tutoría, orientación educativa, apoyo socioemocional, incluso para ofrecer servicios de biblioteca y laboratorio virtual, así como para solicitar trámites administrativos y dar seguimiento a estos.

Lo interesante en la atención de este indicador es lograr que coincidan en un mismo ecosistema virtual los distintos servicios escolares, académicos y ambientes virtuales de aprendizaje; dotar a la comunidad escolar de un campus virtual amigable en el que transiten con libertad, seguridad y confianza. La usabilidad y funcionalidad de un ecosistema virtual facilita la convivencia sin renunciar a la privacidad. El servicio de internet que proporcione el plantel al personal administrativo deberá ser estable y con capacidad suficiente para atender a la comunidad escolar.

Para cumplir con las características pedagógicas y didácticas que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje, así como al modelo educativo del plantel, es deseable el diseño de materiales didácticos multimedia, en formato estándar, que faciliten su integración a la plataforma educativa y también el acceso de la comunidad de estudiantes y docentes. Cada recurso tiene un propósito, por lo que no se debe perder de vista su carácter instrumental; sin embargo, debe cuidarse en el diseño e implementación en línea de cada unidad de aprendizaje, que el desarrollo de las competencias y los procesos de aprendizaje se generen conforme a las características, necesidades y expectativas de la población estudiantil, por lo que se deberán realizar entrevistas o encuestas en línea a los alumnos, según lo establezca el organismo evaluador.

En el Plan de Protección Civil se plantea la necesidad de programación de los sistemas de respaldo y procesos de mantenimiento a las plataformas, así como vigilar las condiciones de seguridad de la infraestructura física que alberga a la

infraestructura tecnológica. El plantel debe contar con procedimientos documentados, lo cual facilita el desahogo de evidencias.

Tabla 6. Aulas virtuales de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV y III	Niveles II y I
Es exigible:	La operación de aulas virtuales que cumplan con los requerimientos de las características pedagógica, didáctica, visual, auditiva, comunicativa y técnica-funcional. Recursos de aprendizaje acordes al modelo educativo	Además de lo que consignan los niveles anteriores: seguimiento y evaluación de la operación del aula virtual

Fuente: Copeems, 2017.

Tabla 7. Sistemas de soporte tecnológico de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV y III	Niveles II y I
Es exigible:	La operación servidores, propios o rentados. Sistemas de respaldo y recuperación de información ante desastres. Sistemas de seguridad físicos y computacionales (seguridad perimetral). Servicio de soporte en línea	Además de lo que consignan los niveles anteriores: el soporte en línea debe funcionar 24 horas, los siete días de la semana

Fuente: Copeems, 2017.

Tabla 8. Disponibilidad de material bibliográfico y de apoyo de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	Recursos bibliográficos actualizados, pertinentes, debidamente organizados y clasificados en un sistema informático. Dar acceso a los estudiantes para realizar búsquedas de los recursos bibliográficos básicos requeridos en los programas de estudio de las UAC

Fuente: Copeems, 2017.

Para la atención de este indicador, se tendría que contar con dos elementos ineludibles, el primero de ellos es disponer de bases de datos en formato electrónico, es decir, una biblioteca digital que mínimamente contenga los recursos bibliográficos básicos y complementarios de las UAC que se imparten; el segundo tiene que ver con la accesibilidad y suficiencia de los materiales de apoyo en la plataforma que el estudiante requiere para realizar sus actividades de aprendizaje.

Es deseable desarrollar en los estudiantes habilidades informativas que les permitan seleccionar y evaluar la confiabilidad de los recursos que se localizan en el internet.

En el caso de la biblioteca física, disponer de mecanismos de seguimiento y control que permitan llevar un registro de visitas y preferencias de consumo bibliográfico. Asimismo, asegurar las condiciones de infraestructura física que coadyuven a preservar los acervos contenidos y facilitar el acceso, incluyendo personal con alguna discapacidad. Este indicador también contempla la realización de la encuesta en línea a los estudiantes, quienes son finalmente los usuarios de los servicios de información del plantel.

Tabla 9. Estrategias para las prácticas deportivas, culturales y recreativas de un centro educativo que ofrece opción virtual, según el nivel

	Niveles IV, III, II, I
Es exigible:	Contar en la plataforma con estrategias para la realización de actividades deportivas, culturales y recreativas. Seguimiento y evaluación de la incidencia de las estrategias del caso entre los estudiantes

Fuente: Copeems, 2017.

La atención de este indicador conlleva la gestación de un sistema que propicie la afluencia de estudiantes, docentes, personal administrativo y directivo con un fin común, que es la planeación, desarrollo, consumo y difusión de productos o servicios culturales y deportivos, en el marco del crecimiento de los estudiantes. Este sistema

tendría que sostenerse con un programa de actividades que impacte de manera directa a la formación integral, así como a las UAC relacionadas con algunos temas.

La evaluación de indicadores en un plantel que ofrece educación media superior en opción virtual, como se ha visto, no excluye ningún indicador de los considerados para planteles con modalidad escolarizada; por el contrario, en ocasiones se integran nuevos indicadores para asegurar la calidad en esta opción educativa, así como se realiza el ajuste de otros optimizando la infraestructura tecnológica.

De manera general, como un preámbulo al cierre del capítulo, se aprecia que los indicadores descritos en el manual y evaluados por el Copeems a través de las OAE, son consistentes y aportan valor en la gestión del plantel en opción virtual, tanto en su dimensión académica como administrativa; sin embargo, más allá del proceso de evaluación, se tienen que generar las condiciones para que el plantel esté en posibilidades de solventar los exigibles presentados, al menos en nivel IV, para iniciar su fortalecimiento a partir de un trabajo permanente y de autoevaluación.

A continuación, se evidencia la recuperación de una experiencia en el ingreso y permanencia de un plantel en la opción virtual, la interpretación del instrumento con fines prácticos y la conformación del expediente de evidencias, así como la percepción de qué tan enriquecedor resultó el ejercicio de evaluación.

Ingreso del BGAI del SUV al PBC-SINEMS, su experiencia

Uno de los propósitos iniciales de este capítulo –el cual versa sobre la evaluación y la acreditación de programas educativos virtuales en el nivel medio superior–, es compartir experiencias y buenas prácticas en la conducción de los procesos de evaluación desde las vivencias de los actores que han participado. Los siguientes párrafos narran cómo se asumió el proceso de evaluación para ingresar al PBC-SINEMS por el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) del Sistema de Universidad Virtual (SUV), única dependencia de la Universidad de Guadalajara que ofrece educación media superior en opción virtual.

La idea de ingresar al PBC-SINEMS debe concebirse en la mente del personal directivo del plantel y expresarse en los planes de desarrollo institucional, porque es un compromiso estratégico que se concreta a largo plazo y que implica acciones tácticas.

El primer reto para el BGAJ de la Universidad de Guadalajara fue recibir el dictamen procedente del plan y programas de estudios (PPE), que se obtuvo después del trabajo conjunto con el Sistema de Educación Media Superior de la universidad, quienes ofrecen el BGAJ en modalidad mixta. La primera encomienda consistió en un ejercicio reflexivo, sistemático y multidisciplinario para valorar qué tan relevantes, pertinentes e idóneos eran los contenidos disciplinares, las estrategias didácticas empleadas –entre otros–, para precisar si contribuyen o no al logro de cada competencia genérica y disciplinar del MCC, pensando que la correspondencia y articulación de cada UAC debe asegurar una tejedura sólida que sostenga y prepare a los estudiantes.

Llevar a cabo la revisión del PPE a la luz de esta afinidad con las competencias del MCC permitió a los actores implicados la toma de conciencia de la complejidad del proceso de evaluación, anticipó los beneficios que este traería consigo, es decir, se vislumbró que la recompensa estaría en el proceso mismo; también reveló lagunas de información, problemáticas no resueltas o necesidades emergentes. En consecuencia, se trabajó colaborativamente a partir de los cuerpos colegiados y bajo la dirección de la Coordinación de Diseño Educativo, en la definición de la estructura y metodología para el nuevo diseño de los cursos en línea, para cada unidad de aprendizaje integrada, sin perder de vista el modelo educativo del SUV y las características de la población estudiantil. Ha sido un proceso continuo, ya que en cada ciclo escolar se revisa la dinámica de trabajo, la correspondencia con las competencias del MCC, así como la actualización y pertinencia de los recursos de apoyo.

Otro aspecto que se tomó con calma y perseverancia es la formación y certificación del personal docente. No es suficiente contar con un PPE desde el enfoque por competencias; los docentes deben estar en sintonía con él y cubrir el perfil que el

SNB establece para quienes imparten clases en el nivel medio superior. Se tiene que considerar que para el docente significará transitar de un antiguo modo de desempeñar su profesión, hacia un rol distinto donde se privilegia el aprendizaje y sus manifestaciones a través de un desempeño competente.

La formación de la planta docente en los programas reconocidos por el CD-SNB, Programa de Formación Docente (Profordems) y Certificación de Competencias Docentes (Certidems), es una acción planificada que el plantel va conquistando de forma paulatina de acuerdo con los recursos disponibles y el compromiso de los docentes, aunque se han presentado situaciones que escapan de su control, por ejemplo, que exista la opción para asistir a los programas. La formación y certificación de la planta docente es un paso importante para alcanzar el perfil docente deseable, declarado en el Acuerdo Secretarial Número 447.⁹

Este proceso aplica de forma muy similar al director o responsable de la opción virtual, en su caso el programa reconocido por el CD-SNB es el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (Profordir), el perfil deseable del director de un plantel está declarado en el Acuerdo Secretarial Número 449.¹⁰ A finales de 2014, y conforme al manual 2.0, no era un requisito contar con el Profordir en los niveles del SNB; por ello, el BGAI estuvo exento de su cumplimiento –al menos para el ingreso–, una situación distinta para la promoción.

Es importante recordar que una vez que el plantel cuenta con una planta docente que acreditó un programa reconocido por el CD-SNB, deberá estimar la proporción de UAC que serán impartidas por un docente que cumpla con esta condición; con base en este cálculo, se puede determinar a qué nivel podría aspirar de acuerdo con lo declarado en el manual:

⁹ En este acuerdo se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Disponible para su consulta en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf

¹⁰ En este acuerdo se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Disponible para su consulta en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf

Tabla 10. Proporciones de docentes acreditados o certificados como suficientes para los planteles en cada nivel del CD-PBC-SINEMS (acuerdo 14/CD/2013)

Niveles IV y III	Nivel II	Nivel I
33% de los grupos-UAC del PPE impartido por docentes acreditados (Profordems o programa reconocido por el CD-PBC-SINEMS)	66% de los grupos-UAC del PPE impartido por docentes acreditados (Profordems o programa reconocido por el CD-PBC-SINEMS). Al menos 33% de los grupos-UAC del PPE impartido por docentes certificados (Certidems o por alguna de las instancias que determine el CD-PBC-SINEMS)	80% de los grupos-UAC del PPE impartido por docentes acreditados (Profordems o programa reconocido por el CD-PBC-SINEMS). Al menos 66% de los grupos-UAC del PPE impartido por docentes certificados (Certidems o por alguna de las instancias que determine el CD-PBC-SINEMS)

Fuente: Copeems, 2017, pág. 139.

La formación del personal responsable de la orientación educativa y tutoría es otro de los aspectos sujetos a evaluación, que también deben ser planificados para avanzar hacia la meta de forma constante. En el manual se comenta:

El o los responsables de la orientación educativa, vocacional y socioemocional deberán estar capacitados en el programa *Construye-T* o haber acreditado los *Cursos modulares de fortalecimiento pedagógico y especialización docente* en habilidades socioemocionales y en orientación vocacional u otros que lo habiliten para desarrollar estas actividades (Copeems, 2017, p. 167).

La formación del director, personal docente, orientadores y tutores es necesaria e ineludible, sin embargo no es suficiente. Todos los actores antes enlistados –excepto el director– deberán demostrar idoneidad profesional para la UAC que se imparte o la función que se desempeña. Para el caso del personal docente, el Copeems elaboró un documento llamado *Perfiles profesiográficos*, en el que se describe cómo la instancia evaluadora verifica la idoneidad del perfil y comenta la intencionalidad de fortalecer el perfil docente con estrategias de capacitación (Copeems, 2017).

El BGA1 del SUV planificó su ingreso al PBC-SINEMS durante varios ciclos escolares. En este tiempo se lanzaron campañas de comunicación con el fin de

sensibilizar tanto a estudiantes como a docentes y personal administrativo; el nivel de apropiación e involucramiento fue gradual, hasta recibir la visita *in situ* por parte del OAE y del representante académico del Copeems (RA). Posteriormente, se observó que un porcentaje de la comunidad estudiantil y casi la totalidad de la planta docente se habían familiarizado con los procesos del SNB.



UDGVirtual y su bachillerato serán parte del SNB
¿Qué es el Sistema Nacional de Bachillerato?

El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) está integrado por los planteles educativos que se alinean al Marco Curricular Común, establecido sobre las bases de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Busca fortalecer la identidad de la Educación Media Superior a nivel nacional al identificar con claridad sus objetivos formativos, ofrecer opciones pertinentes a los estudiantes, con **métodos y recursos modernos para el aprendizaje** y mecanismos de evaluación que contribuyan a la **calidad educativa**, dentro de un **marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad**.

Según lo establecido en el acuerdo 480 de la Secretaría de Educación Pública, los planteles que buscan ingresar al SNB deberán someterse a un **proceso de evaluación**.

¡Tú eres parte de este proceso!

V A M O S A D E J A R H U E L L A

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

UDGVIRTUAL®

El BGAI de UDGVirtual formará parte del Sistema Nacional de Bachillerato



Recuerda:

- Promover en tus estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares de los cursos que asesoras
- Desarrollar y aplicar las competencias docentes.
- Formarte a través del diplomado del Profordems.
- Certificarte a través del Certidems.
- Obtener tu certificación en Microsoft.

¡Tú eres parte de este proceso!

V A M O S A D E J A R H U E L L A

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE EDUCACIÓN VIRTUAL SUPLENTE

UDGVIRTUAL®

UDGVirtual y su bachillerato se alinean al Marco Curricular Común

Promueve en tus cursos las 11 competencias genéricas que desarrollarán tus estudiantes:

1. El bachiller se conoce y se valora a sí mismo, y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, país y mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

¡Tú eres parte de este proceso!



V A M O S A D E J A R H U E L L A

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE EDUCACIÓN VIRTUAL SUPLENTE

UDGVIRTUAL®

Imagen 1. Ejemplos del material de la campaña de comunicación-sensibilización.

Fuente: Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

El proceso de autoevaluación y evaluación del BGA^I del SUV para su ingreso al SNB fue sin duda demandante, pues implicaba contar con evidencias de cada indicador y solventar los aspectos a evaluar de forma suficiente y pertinente, lo cual solo es posible con el trabajo continuo y comprometido de todos los actores a cargo, así como el involucramiento de la comunidad estudiantil. El proceso de autoevaluación posibilitó el diseño e implementación de estrategias que, si bien se estaban ejecutando desde la coordinación del plantel, requerían mayor sistematización y desarrollo. Fue el caso de la creación en 2014 del Módulo Virtual de Tutorías del SUV, que a la fecha ha experimentado diversas mejoras y es utilizado por docentes, tutores y personal administrativo y directivo de todos los programas educativos de pregrado de la dependencia.

Para la captura de las evidencias se tuvo que recurrir a una estrategia diferente a la utilizada para la evaluación de planteles que ofrecen su programa en modalidad escolarizada, ya que la plataforma *Hege-EMS*, hospedada en el sitio web del Copeems y a la cual se accede con código y NIP, no está preparada (a octubre de 2017) para incluir los indicadores de planteles en opción virtual. Por tal motivo, el envío de las evidencias se realizó a través de una base de datos y la integración por carpetas digitales, que fueron enviadas a través de un DVD.

El organismo de apoyo a la evaluación y el RA tuvo acceso a la plataforma y a todos los espacios en donde se realiza la actividad académica, administrativa y servicios en línea a estudiantes, para lo cual se generaron usuarios diversos con código y NIP. Se les facilitaron mini-tutoriales para cada uno de estos espacios, a fin de que pudieran realizar la evaluación.

La visita *in situ* se desarrolló, previa agenda enviada por el Copeems, para la evaluación de las instalaciones y equipamiento, así como para realizar las entrevistas a estudiantes, docentes, tutores, orientadores, responsable de servicios escolares y responsable de la opción virtual. Cabe señalar que, antes de la visita y considerando que el BGA^I del SUV fue el primero en su modalidad en solicitar su ingreso al SNB, se realizó una reunión presencial entre los directivos y la Dirección

Académica del Copeems, para clarificar los procesos y las evidencias presentadas, ya que hasta ese momento no se tenía experiencia en la evaluación de un bachillerato en opción virtual.

La llegada del dictamen en 2015 y las observaciones para ser atendidas a tres meses o un año (según el indicador), fue recibida con desánimo por el nivel obtenido; además, tocaron fibras sensibles en el personal directivo y administrativo, pues se percibía que algunos aspectos no fueron evaluados bajo la “mirada” de un programa virtual y que un porcentaje de las observaciones obedecían a criterios que eran aplicables a modalidades presenciales.

Sin embargo, después de analizar las observaciones a la luz de la mejora y el avance continuos, el plantel tomó la decisión de asumirlas y solventarlas desde las dimensiones significativas, trabajando en la generación de alternativas y soluciones que le aportaran valor. El tiempo se mostró imparcial y demostró que el hallazgo procedía.

Al momento de realizar el plan de mejora del BGAI se incorporó la atención a las observaciones y se incluyeron los exigibles para la promoción a un nivel mejor al obtenido en el ingreso (nivel III); los dos años de vigencia fueron insuficientes para ver el final de esta espiral de mejora continua. Hoy se cae en cuenta que es infinita.

Se podrían señalar diversas acciones implementadas en el BGAI del SUV, derivadas del proceso de autoevaluación y evaluación externa. Por ejemplo, la implementación de una estrategia (aún mejorable) de recuperación y actualización de datos de la comunidad estudiantil; el dictamen de un programa de formación integral y tutoría de trayectoria en el SUV (aplicable a todos los programas educativos), con acciones, mecanismos y herramientas acordes a la modalidad y a la población; la revisión y actualización constante del diseño instruccional y los recursos de apoyo para cada una de las unidades de aprendizaje en el campus virtual; la atención a indicadores relacionados con las instalaciones físicas y protección civil, que aunque aportan valor, no son lo central en los procesos formativos, ni la razón de ser de la institución.

Otra de las acciones derivadas de las observaciones (dictamen de ingreso), tuvo que ver con el diagnóstico de competencias docentes de los asesores del BGAI del SUV, tomando como referencia los acuerdos secretariales 447 y 449 de la RIEMS. Se solicitó un estudio exploratorio al cuerpo académico de Gestión y desarrollo de competencias en entornos virtuales, del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales del SUV, dirigido por la doctora María Elena Chan Núñez.

Diversos actores (investigadores, diseñadores, Coordinación de Docencia, Coordinación de Bachillerato, expertos disciplinares) se involucraron para la elaboración conjunta de un instrumento de heteroevaluación con descriptores para cada una de las competencias y atributos del perfil docente, identificando desempeños finales y evidencias para ser valorados en el trabajo cotidiano del total de la planta docente en un ciclo escolar definido. El ejercicio no solo posibilitó la adecuación de las conductas evidenciables en plataforma para los profesores que colaboran en un programa en opción virtual, sino que permitió al plantel identificar fortalezas y puntos de mejora –así como alternativas y estrategias a implementar– desde diversas áreas.

En la actualidad, el BGAI cuenta con una proporción generosa y suficiente de personal docente que acreditó un programa reconocido por el CD-SNB y, de acuerdo con los porcentajes estimados en el ciclo 2017-B, podría aspirar a nivel I. Sin que estos procesos formativos representen una condición única, contar con docentes formados y comprometidos con alcanzar el ideal del perfil docente, permite procesos de acompañamiento y una mediación docente que favorece el desarrollo de los estudiantes, propósito central de un programa educativo.

Son muchos los beneficios que aporta a un plantel ingresar al PBC-SINEMS, entre ellos lograr un consolidado equipo de trabajo, que organiza y coordina esfuerzos con y para sus estudiantes y egresados. Estar en un proceso de mejora continua obliga a movilizar las posibilidades y solventar las dificultades en los procesos académicos, administrativos o de servicio; además, fortalece la vocación docente,

con la condición de su involucramiento voluntario y a partir de la conciencia de las ventajas de los diversos procesos de auto, hetero y coevaluación.

Es indispensable el liderazgo y la determinación de quien está a cargo del plantel o la dependencia, su interés y compromiso son fundamentales para el logro de las mejoras, así como el involucramiento de todas las áreas y cada uno de los actores implicados.

Se desea que este capítulo haya sido de interés, y que siembre la semilla de la posibilidad, para que se integren más planteles en opción virtual al PBC-SINEMS, consolidando la educación a distancia como una alternativa viable y de calidad, no solo para responder al rezago sino también a la cobertura en la educación media superior en nuestro país.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Acosta Ochoa, A. (2014). La evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), pp. 151-157. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S4A2ES.pdf
- ANUIES. (2000). Seminario de Educación Superior. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/cursos2016/pdf/12-ago-anuies.pdf>
- ANUIES. (2017). *Publicaciones*. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm#1>
- Conaci. (2016). Antecedentes de acreditación. Recuperado de <http://www.conaci.org.mx/antecedentesA>
- Copeems. (2017). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/328-manual-de-operacion>

- Copeems. (2017). *Perfiles profesiográficos*. Recuperado de http://www.copeems.mx/docs/SEPPE_Final_20170421.pdf
- Diario Oficial de la Federación*. (2008). Acuerdo secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Diario Oficial de la Federación*. (2008). Acuerdo secretarial 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf
- Diario Oficial de la Federación*. (2009). Acuerdo secretarial 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del comité directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5084243&fecha=19/03/2009
- Diario Oficial de la Federación*. (2013). *Secretaría de Gobernación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328394&fecha=29/12/2013
- Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidades en la educación actual. *Dialnet. Educación*, XVII(33), pp. 7-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057022.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (2003). *Red en Línea de Instituciones Regionales para el Desarrollo de Capacidades en Administración Pública y Finanzas de Naciones Unidas*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino por recorrer. *Reencuentro* (50), pp. 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>

- Sánchez Herrera, S. E. (2007). *Publicaciones*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/.../PRESENTACIONEMSSEPTIEMBRE2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Diagnóstico*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5010/1/images/diagnostico_del_programa_s245.pdf
- Sistema de Universidad Virtual. Misión UDGVirtual. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/mision>
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO. (1998). *Educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Valenti, G. & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura* (9), pp. 131-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26700908.pdf>
- Vázquez, J. Z. (1996). *La modernización educativa (1988-1994)*. Recuperado de historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2463/1976

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PREGRADO

Fernando Guillermo Navarro Navarro

Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa

Magaly Elizabeth Gómez Hernández

La evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos es un tema de gran relevancia a nivel nacional para las instituciones educativas y con impacto directo en la mejora permanente de los servicios educativos que prestan a la sociedad.

En este capítulo se abordan dos temas principalmente:

- La pertinencia de indicadores para la modalidad virtual.
- Las experiencias en evaluación y acreditación de los programas de pregrado del Sistema de Universidad Virtual (suv) como práctica de evaluación de la calidad de los programas educativos en modalidad a distancia.

Pertinencia de indicadores para la modalidad virtual

Se presenta como primer tema un análisis de la pertinencia de los indicadores para evaluar programas educativos de nivel superior en modalidad a distancia,

a partir de la revisión de los marcos de referencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, AC (CIEES), del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes), y en particular del Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, AC (Conaic), organismo especializado reconocido por el Copaes, que diseñó un anexo específico de indicadores para dicha modalidad. Este capítulo se limitará al nivel de pregrado (licenciatura), dejando los niveles medio superior y de posgrado a los capítulos 2 y 4.

La experiencia vivida a través de la evaluación de programas educativos en el SUV, los cuales son completamente en línea, ha resultado enriquecedora y se han logrado identificar oportunidades de mejora en los procesos e indicadores que son medibles para los organismos. Sin embargo, en algunos casos ha resultado poco práctica y con algunos obstáculos por vencer.

Cuando se planea evaluar la calidad de un programa educativo, lo primero es conocer qué opciones se tienen, con respecto a los organismos evaluadores o acreditadores, particularmente si el programa se ofrece en modalidad a distancia, ya que no se cuenta con las mismas opciones que los programas presenciales. En el caso particular del SUV, con sus programas virtuales y considerando el contexto nacional, es importante exponer en seguida el panorama completo.

En México dos organismos están facultados y avalados oficialmente para reconocer la calidad de los programas educativos de licenciatura (pregrado): los CIEES y el Copaes. El primero realiza una evaluación diagnóstica a través de sus nueve comités disciplinares para atender las distintas áreas del conocimiento de los programas y el segundo acredita mediante los 30 organismos autorizados que regula.

Los programas educativos de pregrado del SUV comenzaron a ser evaluados por los CIEES a partir del año 2006, ya que era el único organismo evaluador autorizado para dicho proceso en programas en modalidad no presencial. A esa fecha, los organismos acreditadores regulados por el Copaes no contaban con procesos de evaluación para esta modalidad de estudio. Sin embargo, fue a partir de 2015 cuando el Copaes manifestó la factibilidad de acreditar programas semipresenciales

y a distancia, asegurando que se estaba creando un marco de referencia para ello. Algunas organizaciones acreditadoras estaban ya desarrollando nuevos instrumentos de acreditación para las modalidades no convencionales. El inicio de esta nueva etapa en el organismo regulador mencionado no ha sido uniforme pues, como se comenta más adelante en este capítulo, algunos organismos han aceptado evaluar programas con fines de acreditación y otros no.

Cabe señalar que la única instancia autorizada por el Gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos del tipo superior es el Copaes, con sus 30 organismos regulados por él.

Sin embargo, el Copaes sugería a las instituciones de educación superior (IES) que, previo al proceso de acreditación, sometieran los programas educativos a un proceso de evaluación de pares, específicamente los CIEES, a fin de asegurar el nivel de calidad requerido para aspirar a ser acreditados. Solo los programas que lograban el máximo nivel de calidad (1) estaban en posición de aspirar a la acreditación del Copaes; los niveles 2 y 3 significaban que había que trabajar en aspectos fundamentales a mediano y largo plazo, respectivamente.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (2007) de la SEP se establecía como indicador de calidad el: “Porcentaje de matrícula en programas de educación superior que alcanzan el nivel 1 que otorgan los CIEES o son acreditados por el Copaes”. Bastaba tener uno u otro para ser reconocido por la SEP como programa educativo de calidad, no necesariamente ambos. Esto fue modificado en la versión 2013-2018, según se muestra en la tabla 1.

Adicionalmente al reconocimiento de la SEP, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad de Guadalajara 2014-2030, establece en su “Objetivo 1) Ampliación y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad, tomando en cuenta las tendencias globales y de desarrollo regional”; en su segunda estrategia: “Asegurar que los programas educativos cuenten con estándares de calidad nacional e internacional” (p. 58).

Tabla 1. Referencia a la calidad de los programas educativos

Ficha del indicador	
Elemento	Características
Indicador	2.2 Porcentaje de estudiantes inscritos en programas de licenciatura reconocidos por su calidad
Objetivo sectorial o transversal	Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México
Descripción general	Este indicador mide la proporción de estudiantes inscritos en programas de licenciatura que han acreditado su buena calidad ante la instancia oficial para este proceso de acreditación. En el marco del Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (Sinapes) y de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), las instituciones de educación superior públicas y particulares realizan sus procesos de autoevaluación. Por medio de los CIEES y el Copaes, se lleva a cabo la evaluación interinstitucional por pares académicos. Los organismos reconocidos por el Copaes, de conformidad con sus normas y metodología establecidas, acreditan los programas académicos de aquellas instituciones que lo solicitan y se someten al proceso correspondiente. Se relaciona con la estrategia 3 del objetivo 2

De los documentos mencionados se desprende que en caso de obtener un resultado positivo por cualquiera de las dos instancias, nivel 1 de los CIEES o acreditación del Copaes, se considera en la SEP en su estadística de matrícula inscrita en programas de calidad, abonando al logro de indicadores nacionales contemplados en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018.

En la actualidad, los CIEES han cambiado sus políticas de evaluación y cobran una cuota por su servicio; sustituyeron la escala anterior de resultado de la evaluación de 1, 2 y 3, por nivel 1 con vigencia de cinco años o de tres años y nivel 2 sin vigencia. Este último significa que el programa no tiene un reconocimiento de calidad. Hoy, debido a esos cambios, las instituciones de educación superior de México y, en nuestro caso, la Universidad de Guadalajara, pueden optar por cualquiera de los dos organismos para la evaluación/acreditación de la calidad de sus programas, haciendo innecesaria, para efecto de reconocimiento oficial, la evaluación por ambos organismos.

Así como se amplía y diversifica la oferta educativa a nivel nacional ante las nuevas tendencias del mercado laboral, también se ajustan dentro de los campos disciplinares los organismos evaluadores y acreditadores, y de igual manera la evaluación de los nuevos modos de impartir esa oferta académica.

A este respecto, de los organismos mencionados, los CIEES cuentan con más experiencia, considerando que fue en el año 2006 que evaluó y reconoció por primera vez a un programa educativo en modalidad virtual y desde entonces ha mejorado y adaptado las categorías e indicadores específicos que aportan valor al aseguramiento de la calidad de estos programas. Al consultar su página web, los programas educativos reconocidos con nivel 1 vigentes son 1 008, de los cuales 23 corresponden a la modalidad no escolarizada y el resto a la escolarizada y mixta (figura 1).

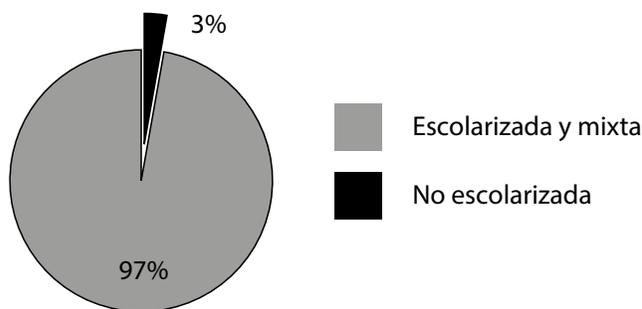


Figura 1. Programas educativos reconocidos por los CIEES, por modalidad.

En el caso del Copaes, su incursión en la evaluación de programas en modalidad virtual ha sido más reciente, y atendiendo a la cada vez más demandante atención a esta población de programas educativos, los organismos acreditadores han trabajado en indicadores específicos que el Copaes debe aprobar. Al momento de la consulta, el número de programas educativos con acreditación vigente es de 2 923, de los cuales solo tres corresponden a la modalidad a distancia (figura 2).

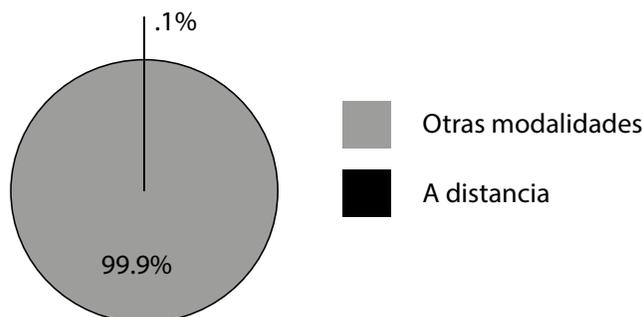


Figura 2. Programas educativos acreditados por el Copaes por modalidad.

Marcos de referencia para evaluación de programas educativos

Los organismos presentes en el contexto de la evaluación y acreditación a nivel nacional para programas educativos de nivel superior (en este análisis en particular de licenciatura) corresponden a los CIEES, en el caso de evaluación diagnóstica, y al Copaes, para evaluación con fines de acreditación.

El instrumento de evaluación de los CIEES *Guía para la autoevaluación de programas de educación superior 2016 (GAPES)* está compuesto por cuatro ejes en trece categorías que integran 71 indicadores. Para la modalidad escolarizada (presencial) solo aplican las doce primeras categorías con sus 68 indicadores. Para la modalidad a distancia, como se verá más adelante, aplican la mayoría de ellos más una categoría extra con tres indicadores.

En el caso del marco de referencia del Copaes, el estándar de evaluación lo componen diez categorías que integran 49 criterios (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC, 2017).

Ambos referentes en general abordan sus indicadores sobre las mismas categorías:

- Condiciones generales para operar el programa educativo
- Modelo educativo y plan de estudios
- Formación integral
- Estudiantes
- Personal académico
- Resultados y vinculación
- Infraestructura

Para el caso particular de la modalidad virtual, el instrumento de autoevaluación de los CIEES es en general el mismo de la modalidad escolarizada, y en ajuste de adaptación a la modalidad virtual indica excepción de llenado para once indicadores correspondientes a infraestructura física, específicamente aulas y espacios para la docencia, y su equipamiento; laboratorios y talleres específicos para la realización de prácticas, y su equipamiento; otras instalaciones fuera de la sede, espacios destinados para profesores, espacios para encuentros académicos o culturales, infraestructura física del lugar donde se imparte el programa, agua potable y servicios sanitarios, conservación y mantenimiento de instalaciones y equipo, seguridad de personas y bienes, áreas de deporte, recreación y convivencia, y conectividad.

Aunado a dichos ajustes, también contempla la categoría 13 denominada Infraestructura para impartir educación no presencial, con los siguientes tres indicadores:

- 4.13.1 Infraestructura para impartir programas educativos a distancia.
- 4.13.2 Equipo de trabajo para el diseño y administración de programas educativos a distancia.
- 4.13.3 Documentos técnicos y pedagógicos.

Entre los organismos acreditadores del Copeaes que se han sumado a las tareas de crear condiciones para evaluar otras modalidades, se encuentra el Conaic,

que desarrolló con los esfuerzos de instituciones, organismos y grupos de investigación, como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, AC (ILCE), el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, AC (CIEES), así como la experiencia, el trabajo de investigación y productos generados por la Red de Cuerpos Académicos, entre otros. Un anexo denominado Criterios de acreditación adicionales para programas educativos no presenciales (de educación a distancia, virtuales, en línea y semipresenciales), que posteriormente fue aprobado por el Copaes, agrupa dichos criterios en las siguientes tres subcategorías:

- Plataforma tecnológica y de aprendizaje
- Actores del aprendizaje
- Material y recursos didácticos o de aprendizaje

Estas subcategorías se integran a las diez categorías del marco de referencia del Copaes, a las que se debe responder en su totalidad.

Como se visualiza en la tabla 2, se encuentran las categorías y criterios o indicadores que cada organismo consideró para el ejercicio de evaluación a programas educativos en modalidad virtual; aparecen en el orden de cada instancia y no se visualiza exactamente cómo se interpreta su incidencia.

Al realizar una revisión de ambos instrumentos, particularizando las categorías para la modalidad virtual, se encuentran similitudes y diferencias, desde el enfoque en las características de la plataforma educativa, hasta la importancia del diseño instruccional en los contenidos.

Tabla 2. Comparativo de indicadores para la modalidad virtual

CIEES-GAPES, Categoría 13 Copaes (anexo Conaic-CAESA)	
4-13.1) Infraestructura para impartir programas educativos a distancia	B.1) Plataforma tecnológica y de aprendizaje
<p>1) Indique el número total de asignaturas que se imparten completamente a distancia y el porcentaje que significa del total de créditos del plan de estudios.</p> <p>2) Enliste y describa cada uno de los recursos tecnológicos (<i>software</i>) mediante los cuales el programa (o sus docentes) imparte los cursos fuera del aula (plataforma –por ejemplo: Blackboard, Moodle, etcétera–, videoconferencia, redes sociales, servicios provistos en sitios web públicos).</p> <p>3) Describa todas las actividades que se pueden realizar en la interfaz desde los diferentes usuarios (administrador, alumno, docente, tutor). Si existen otros perfiles de usuario, también describalos.</p> <p>4) Describa la infraestructura de telecomunicaciones (<i>hardware</i>) que soporta la operación de los recursos tecnológicos.</p> <p>5) Describa cómo está organizada el área que desarrolla, gestiona o da mantenimiento a los recursos tecnológicos y cómo interactúa con las áreas pedagógicas.</p> <p>6) Indique el nombre y datos de contacto del responsable técnico de esta infraestructura.</p> <p>8) Describa los protocolos para brindar soporte técnico para la atención de fallas.</p> <p>10) Describa los protocolos vigentes de seguridad informática aplicados a la educación a distancia</p>	<p>B.1.1) Mencione el tipo o los tipos de plataforma tecnológica que utiliza para la administración de contenidos de su programa educativo.</p> <p>B.1.2) Seleccione de la lista de abajo las características (vea descripción en pie de página) que posee el entorno de aprendizaje que utiliza para su programa educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Interactividad <input type="checkbox"/> Flexibilidad <input type="checkbox"/> Escalabilidad <input type="checkbox"/> Usabilidad <input type="checkbox"/> Ubicuidad <input type="checkbox"/> Funcionalidad <input type="checkbox"/> Estandarización <input type="checkbox"/> Soporte <p>B.1.3) Describa brevemente los requerimientos técnicos necesarios de la plataforma tecnológica, como ancho de banda, tipo y capacidad del servidor, sistema operativo y <i>software</i> necesario para diseño instruccional y elaboración de contenidos o materiales multimedia, etcétera</p>

CIEES-GAPES, categoría 13		Copaes (anexo Conaic-CABESA)	
4-13-2) Equipo de trabajo para el diseño y administración de programas educativos a distancia		B-2) Actores del aprendizaje	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Indique el nombre y datos de contacto del administrador principal de este programa educativo. 2) Describa las funciones, responsabilidades y atribuciones del administrador principal de este programa educativo. 3) Describa quiénes integran y cómo se organiza el trabajo del equipo que diseña los cursos de este programa (diseñadores instruccionales, pedagogos, programadores, diseñadores gráficos, otros). 4) Describa los espacios físicos en donde se concentran los recursos humanos que operan el programa (personal directivo, operativo, de mantenimiento, secretarial, docente –en su caso– etcétera), así como sus condiciones de uso (horarios, protocolos de acceso, etcétera). 5) Describa quiénes y de qué manera garantizan la impartición y la realización de las actividades establecidas en el calendario de trabajo por todos los docentes. 6) Describa el procedimiento para supervisar la adecuada interacción entre docentes y alumnos 	<p>B.2.1) ¿Los profesores, facilitadores, tutores y asesores cuentan con experiencia en educación a distancia o virtual o en línea y cuentan con conocimiento y manejo de plataformas tecnológicas?</p> <p>B.2.2) ¿Los estudiantes reciben la inducción necesaria para el manejo del entorno de aprendizaje?</p> <p>B.2.3) ¿Cuentan con estudios que evidencien que los estudiantes cuentan con el perfil requerido para aprender de manera autónoma, que destaque la responsabilidad, habilidades de investigación y el ser autodidácticas?</p> <p>B.2.4) Como parte del modelo educativo, ¿realizan reuniones presenciales en distintas sedes para fortalecer la interacción –en un tiempo definido y un espacio físico– entre todos los miembros que forman parte de la comunidad de aprendizaje (estudiantes, profesores, facilitadores, tutores y personal administrativo) para compartir experiencias y ampliar horizontes de aprendizaje?</p> <p>B.2.5) El personal técnico es suficiente y cuenta con el perfil adecuado para dar soporte a la infraestructura de telecomunicaciones, redes, así como para el desarrollo de aplicaciones, incorporación de tecnologías emergentes, administración y hospedaje, desarrollo web, minería de datos, soluciones inteligentes, reingeniería de procesos mediante el uso de las TIC y la administración de la propia plataforma tecnológica y de aprendizaje que soporta el modelo educativo</p>		
4-13-3) Documentos técnicos y pedagógicos		B-3) Material y recursos didácticos o de aprendizaje	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Enliste los documentos que definen: las funciones, características, responsabilidades, y atribuciones de cada uno de los perfiles de usuario (alumno, docente y tutor). 	<p>B.2.1) ¿El material didáctico o de aprendizaje de sus distintas asignaturas del programa académico considera contenidos altamente flexibles a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, adecuados al nivel de los mismos (autosuficiente); es decir, considera un diseño integral y holístico para ser utilizado por el estudiante y favorecer su aprendizaje autónomo?</p>		

CIEES-CAPEES, categoría 13	
4.13.3) Documentos técnicos y pedagógicos	B-3) Material y recursos didácticos o de aprendizaje
<p>2) Enliste todos los materiales (instructivos, manuales, protocolos, tutoriales, infografías, etcétera) que utilizan los usuarios (alumnos, docentes, etcétera) de esta plataforma.</p> <p>3) Describa el procedimiento para la creación, revisión y actualización de materiales para la enseñanza, e incluya al personal (diseñadores, docentes, pedagogos, etcétera) que participa.</p> <p>4) Describa el procedimiento para conocer el nivel de satisfacción de los usuarios acerca de la utilidad los materiales para la enseñanza.</p> <p>5) Incluya los aspectos más relevantes del código de ética y honestidad académica (o similar) específicos de la educación a distancia y la manera en que se difunde y se vigila su cumplimiento.</p> <p>6) Describa (si existe) el lineamiento para comprobar la identidad del alumno inscrito en el programa.</p> <p>7) Mencione si se realizan exámenes supervisados e indique el procedimiento con el que se llevan a cabo</p>	<p>B.3.2) La organización o estructura didáctica del material de aprendizaje incluye algunos o todos los elementos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>] Objetivos de aprendizaje <input type="checkbox"/>] Contenidos y temáticas del curso o asignatura <input type="checkbox"/>] Actividades de aprendizaje para adquisición de competencias acorde al perfil del egresado <input type="checkbox"/>] Un sistema de evaluación previa, formativa y final acorde a los objetivos, contenidos y competencias <input type="checkbox"/>] Bibliografía <p>B.3.3) Utiliza alguna metodología o herramienta para la evaluación de contenido y temáticas del curso incluidos en su material didáctico que evalúe al menos los siguientes aspectos: motivación en los estudiantes para su uso; actualidad de la información que presenta; vigencia temporal y espacial; calidad en la presentación del contenido (en cuanto a redacción, ortografía, tipografía, diseño gráfico, color, originalidad, etcétera), además de indicar quiénes participan en la evaluación del material didáctico (expertos en contenido, pedagogos, psicólogos educativos, técnicos en audio, video, e informáticos, diseñadores gráficos, comunicólogos, profesores, facilitadores, tutores o asesores y estudiantes).</p> <p>B.3.4) Utiliza alguna metodología o herramienta que le permita evaluar el diseño, impacto, tiempo de producción, cobertura de estudiantes, facilidad de distribución, disponibilidad, interacción entre contenido, facilitadores del aprendizaje, estudiantes y entre estudiantes, otros medios, otros materiales didácticos, hipertextos, hipervínculo, hipermedia.</p> <p>B.3.5) El material didáctico o de aprendizaje contempla aspectos técnicos como el diseño de interfaz, el tiempo de entrega o despliegue, música, sonido ambiental, voz, equipo, facilidad de uso, versatilidad, en general buen manejo e integralidad de multimedia. Así como la transmisión y recepción de señal</p>

Similitudes

- Valoración de la plataforma educativa y la forma en que se potencializan los distintos espacios de interacción. En el caso del anexo del Conaic es más específico respecto a las distintas características que posee la plataforma, como: interactividad, flexibilidad, escalabilidad, usabilidad, ubicuidad, funcionalidad, estandarización y soporte.
- Solicitud de evidencia de la interacción entre docentes y estudiantes, así como los mecanismos para asegurar su idoneidad.
- Requerimientos respecto a suficiencia de la infraestructura tecnológica que sostiene la modalidad.
- Pertinencia y suficiencia del personal que da soporte a la infraestructura tecnológica.
- Metodología utilizada para diseño educativo de materiales para la enseñanza y los distintos roles de las personas que participan en ello.
- Control de calidad del material educativo a través de la evaluación y los roles de las personas que participan en ello.
- Información necesaria para el manejo del entorno de aprendizaje; el instrumento del Conaic requiere evidencia acerca de la inducción que se proporciona a los estudiantes. Respecto a los CIEES, la evidencia solicitada es a través de instructivos, manuales, protocolos, tutoriales, infografías, etcétera.

Diferencias

- Los CIEES manifiestan inquietud acerca de los mecanismos que comprueben la identidad del alumno inscrito.
- Los CIEES requieren información sobre la manera en que se supervisa la participación docente en esta modalidad.

- El instrumento del Conaic requiere evidencia sobre la idoneidad del perfil docente para desempeñarse en esta modalidad.
- Los indicadores de los CIEES se presentan de forma más general; requieren que la institución describa sus propias dinámicas sobre una base general, mientras que los indicadores propuestos por el Conaic son más específicos.
- El Conaic requiere con más énfasis evidencia de la evaluación de los contenidos, diseño y producción de los materiales educativos.

Experiencias en evaluación y acreditación de los programas de pregrado del SUV

Pocos organismos evaluadores cuentan con un instrumento adecuado para la modalidad no presencial, lo cual ha representado un reto para ellos y un obstáculo para las IES que tienen el interés de acreditar sus programas. Aquellos que aceptaron evaluar sin tener un instrumento ofrecieron opciones diversas, como tomar un tiempo para desarrollarlo o adecuarlo, usar el mismo que aplican para la modalidad presencial adecuando el criterio de evaluación durante el proceso, o como ocurrió en un caso particular en el SUV, en el que acordaron evaluar en conjunto dos organismos para contar con un instrumento *ad hoc* a la modalidad. Esto último resultó ser una experiencia muy enriquecedora para ambas partes (evaluado y evaluador), y marcó un precedente de un procedimiento que no se había hecho en México: trabajar dos organismos coordinados en la acreditación de un programa educativo de pregrado. Con dicha experiencia, se abrió un camino viable para casos similares.

Los indicadores que se evalúan en un instrumento diseñado para la modalidad presencial no coinciden totalmente con los de una modalidad a distancia. Como se comentó al inicio de este capítulo, existen aspectos que no aplican en el segundo caso, tanto por la carencia de presencialidad, como por el perfil característico de los alumnos a distancia, que es muy diferente, pues aproximadamente el 90% de estos

son adultos que trabajan, cuentan con familia, cónyuge e hijos, sus condiciones de salud algunas veces se ven afectadas y todos aquellos compromisos diversos que eso conlleva. La mayoría son personas que habían hecho una pausa en sus estudios previa al ingreso al programa actual; aunado a lo anterior, el período de adaptación a la modalidad y a reincorporarse a sus estudios suele resultar complicado y frustrante, sobre todo si no se tiene experiencia en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Aun dentro de una modalidad a distancia existen variantes en los modelos. Hay abiertos, donde al alumno se le proporcionan materiales de estudio, se tiene el acceso opcional a asesoría académica, no existen fechas determinadas y cuando el alumno considera que ya tiene los conocimientos requeridos, solicita el examen correspondiente para acreditar la materia. Hay otros modelos como el del SUV, 100% calendarizado, con actividades individuales y en equipo, fechas para la realización de cada una, asesoría permanente e interactiva en línea, con productos entregables en una plataforma virtual educativa que se evalúan y califican a lo largo del ciclo, y se va asegurando que el estudiante logre la competencia explícita en cada curso; así se construye la calificación y no hay necesidad de presentar un examen final.

Aunque en ambos ejemplos se evalúa un programa no presencial, el instrumento para evaluar o acreditar a cada uno debe ser distinto, y si no lo es, por lo menos sí debe serlo el criterio con el que se realiza el proceso.

El procedimiento a seguir por parte de las IES para la evaluación de un programa educativo en ambas instancias en general es similar:

- 1) Solicitud voluntaria de la institución para someterse a la evaluación.
- 2) Ejercicio de autoevaluación con base en el instrumento que contiene las categorías, indicadores y estándares de la instancia elegida.
- 3) Evaluación externa *in situ* por pares académicos de otras instituciones educativas.
- 4) Dictamen de resultados.
- 5) Seguimiento de recomendaciones para la mejora.

Después del tema del instrumento y del procedimiento, se llega al elemento del proceso de evaluación/acreditación que tiene mayor impacto sobre los resultados: los pares evaluadores, en quienes recae la responsabilidad de, con base en el instrumento proporcionado por el organismo evaluador, las evidencias proporcionadas, la verificación física de la IES y los lineamientos que este define para evaluar, cuantificar, ponderar, priorizar, etcétera (esto cambia en cada organismo).

Se valida la información recibida en el instrumento y las evidencias que complementan este ejercicio, las cuales dan un panorama general del contexto, el modelo educativo, académico, pedagógico y de gestión de la institución y del programa educativo; se revisa a detalle el expediente de autoevaluación realizado por la institución cuyo programa es objeto de este proceso; se accede a la página web institucional y del programa para ver los aspectos de información y difusión, entre otros, y a la plataforma educativa para ver los diseños de los cursos, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, los recursos digitales disponibles para los estudiantes, referencias bibliográficas, cronogramas, criterios de evaluación y demás información relevante que solo ahí se encuentra.

Hacen además las entrevistas necesarias para conocer procesos, perspectivas, etcétera, de los actores del proceso educativo (coordinador del programa, áreas de apoyo, alumnos, egresados, profesores y empleadores). Con todo ello, se realiza colegiadamente la evaluación y elaboración del reporte correspondiente del cual se desprende el dictamen resultante del organismo evaluador/acreditador.

Lo descrito en el párrafo anterior con respecto al trabajo de los pares evaluadores es el “deber ser”, pues representa un trabajo objetivo e imparcial; pero los evaluadores no son robots, sino personas que sin importar sus buenas intenciones no pueden despojarse de la subjetividad. De entrada, la modalidad virtual y sus características e implicaciones son aún desconocidas por muchos. Hay que tomar en cuenta también que el universo de evaluadores es grande y diverso, así, de manera natural, pueden influir sus filias y fobias, sus experiencias previas, los referentes de las instituciones educativas en las cuales laboran, sus conocimientos e

incluso los prejuicios que abundan en la sociedad sobre las modalidades no convencionales.

Lo que sí resulta claro para el suv es que el producto de un proceso de evaluación/acreditación depende en gran medida de los pares evaluadores. De aquí se genera un gran reto para los organismos evaluadores/acreditadores: seleccionarlos y capacitarlos para aplicar los instrumentos considerando tanto el contexto como la modalidad particular del programa que se evalúa.

En síntesis, con respecto a lo comentado en los tres párrafos previos, se podría afirmar que la falta de experiencia de los pares evaluadores en la modalidad virtual y sus paradigmas y experiencias de evaluación previas en la educación presencial durante el proceso han sido un factor recurrente y determinante en las evaluaciones y acreditaciones que se han realizado en el suv. Aún resulta difícil para los evaluadores considerar que la no presencialidad y el asincronismo de los estudiantes con los asesores y el resto del apoyo técnico y administrativo posibiliten el logro de la eficacia esperada y los resultados óptimos en el aprendizaje y seguimiento de los estudiantes.

Hay que destacar que por la modalidad virtual, los grupos evaluadores incluyen por lo menos a un experto en tic, ya que todo el desarrollo de los cursos y la comunicación sucede dentro de la plataforma educativa y es necesario que se verifique la operación óptima y la facilidad de uso que ofrece a los usuarios involucrados.

En los instrumentos de evaluación y acreditación se han diseñado apartados indispensables para la modalidad a distancia, como las tecnologías utilizadas, el diseño de cursos y recursos informativos, los procesos de gestión, administración y normatividad, la formación integral, etcétera. En algunos instrumentos ha dejado de ser necesario el llenado de indicadores que refieren a la infraestructura física y servicios de apoyo.

Con respecto a las categorías por evaluar y cómo se están solventando algunos indicadores que resulta difícil evidenciar en la modalidad a distancia, se hablará en seguida de manera breve sobre cada eje a evaluar o acreditar.

Propósitos del programa: misión y visión

En este apartado resulta relativamente fácil evidenciar su disposición y difusión, ya que todo se encuentra en la página web de los programas educativos, con lo cual el aspirante, estudiante y egresado, o cualquier individuo interesado en ello, podrá obtener la información referente al programa de su interés.

Condiciones generales de operación del programa

En este apartado ha resultado difícil evidenciar el presupuesto o recursos destinados a cada programa educativo, ya que el SUV trabajó una bolsa presupuestal conjunta para todos los programas educativos, de manera que la parte de infraestructura tecnológica, los gastos de operación y los recursos recibidos se distribuyen de tal forma que el SUV pueda sacar adelante toda la operación conjunta, sin hacer distinción por programa educativo.

En el apartado de integridad y ambiente académico, el SUV se suma a los valores, principios y actitudes institucionales, y fomenta la participación de los colaboradores y toda la comunidad educativa a través de su código de ética. Con ello, se promueve una convivencia armónica y respetuosa, así como incluyente. Se dictan responsabilidades, derechos y obligaciones que ayudan a generar un clima organizacional para el desarrollo óptimo de las actividades sustantivas.

Modelo educativo y plan de estudios

Para la validación de este indicador, lo más cuestionado ha sido la apropiación del modelo educativo por parte de la comunidad universitaria, así como su difusión. Por tratarse de una forma de trabajo distinta a la presencial, y por ser pares evaluadores que regularmente se encuentran en programas presenciales, ha

resultado complicado demostrar y acreditar las formas de difusión y socialización del modelo educativo.

El modelo del suv está orientado a la formación por competencias, basado en el desarrollo de proyectos, mediante cinco principios de aprendizaje que sustentan el modelo y constituyen los rasgos a formar en los sujetos: autogestión, significación, participación, creatividad y anticipación. El modelo académico se opera a través de cuatro grandes procesos: gestión del conocimiento, gestión curricular y del sistema de créditos, gestión de sistemas y ambientes de aprendizaje, y evaluación y certificación; estos procesos apuntan a sostener la conformación de comunidades de aprendizaje.

En cuanto a la tecnología educativa y la información disponible para el aprendizaje, ha sido complejo demostrar cómo las diferentes plataformas y herramientas dispuestas en los cursos pueden generar la comunicación asíncrona y sincrónica de estudiantes y profesores, y de estudiantes entre sí, para el trabajo colaborativo, la resolución de dudas, el acompañamiento docente, la entrega de productos de aprendizaje y su correspondiente retroalimentación y evaluación. A pesar de que se les da acceso a los cursos, las guías de aprendizaje y recursos disponibles, se genera desconfianza o incredulidad con respecto a la adquisición de competencias por parte de los participantes de este proceso.

Actividades para la formación integral

En el caso de este apartado, se han trabajado acciones que abonan a la formación integral de los estudiantes; sin embargo, pareciera que no son suficientes, ya que no son igual de tangibles como ocurre en la educación presencial.

Se han realizado coloquios de presentación de proyectos, videoconferencias y programas de radio con temas que van desde lo general hasta lo disciplinar; concursos, encuentros deportivos y culturales, tertulias, círculos de lectura, seminarios, etcétera. Se cuenta con oferta de cursos de formación continua, cursos

de inglés, becas para diferentes entidades universitarias con formación complementaria, etcétera.

Se ha desarrollado el Módulo Virtual de Tutorías y está en operación para todos los programas educativos de pregrado del SUV a partir del calendario 2017-A, el cual pretende abonar directamente a la formación integral del estudiante, con el objetivo general de: “Contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes del SUV, para fortalecer su ingreso, permanencia y egreso, en la perspectiva de una formación integral, a través de un adecuado acompañamiento durante su trayectoria ya sea para el acceso a otro nivel educativo o para su inserción en el ámbito laboral”.

Proceso de ingreso al programa

En estos tiempos, y con la tecnología vigente, la difusión puede hacerse de manera masiva a través de medios digitales como el internet y las redes sociales; adicional a las estrategias de promoción, como folletos, periódico, radio, entre otros, lo cual beneficia a las modalidades a distancia, en virtud de que la información puede llegar a diferentes públicos a lo largo del mundo y sin diferenciación de edad, lugar de residencia, clase social, etcétera.

Es importante reconocer que ha sido complicado demostrar algunas actividades que se realizan en la modalidad en línea, como las actividades de bienvenida e inducción a los estudiantes de nuevo ingreso. El contacto inicial con los estudiantes de primer ingreso se da a través de la Coordinación de Control Escolar, la Coordinación de Medios y su coordinador de carrera, una vez que han sido admitidos por dictamen e iniciado sus cursos. Por otra parte, se han programado videoconferencias de inducción para aquellos que les interesa saber más de su carrera o de la modalidad. Esto facilita la comunicación inicial con los estudiantes y permite estar en contacto con la comunidad estudiantil a través de diferentes medios digitales, a pesar de las distancias, las cuales se acortan gracias a las tecnologías; además, coadyuva a que tanto los estudiantes como los académicos se

sientan parte de la institución. Más del 30% de la matrícula radica fuera del estado de Jalisco (Sistema de Universidad Virtual, 2016).

Trayectoria escolar

En el caso de la trayectoria escolar, ha resultado complicado argumentar que los índices de retención y eficiencia terminal no pueden compararse con los de la educación presencial, ya que la heterogeneidad de perfiles, edades y compromisos laborales de los estudiantes en esta modalidad influyen directamente en estos datos estadísticos.

Ha resultado complicado realizar movilidad presencial con otras IES, ya que la mayoría de los estudiantes que optan por la opción de modalidad a distancia lo hacen porque laboran o cuentan con compromisos que nos les permiten atender cursos de forma presencial. Este indicador se ha solventado generando convenios de colaboración con otras instituciones de educación a distancia, desarrollando así una movilidad estudiantil virtual y académica tanto nacional como internacional.

En el caso específico del SUV, el trabajo por proyectos a lo largo de la carrera desarrolla *de facto* una vinculación con los sectores público, privado y social, ya que el impacto se ve directamente reflejado en las organizaciones en donde se llevan a cabo los proyectos.

Egreso del programa

Es relevante trabajar en estrategias que apoyen la generación de plazas no presenciales para realizar el servicio social, generar programas y convenios para la realización de prácticas profesionales, y para contribuir al incremento de una eficiencia terminal y eficiencia de titulación.

La trascendencia de lograr una eficiente vinculación con los empleadores radica en que los egresados logren tener un grado de aceptación y mejores oportunidades laborales, y con ello mejorar su calidad de vida.

Resultados de los estudiantes

La importancia de los estudios de egresados y empleadores, para el rediseño de materias y planes de estudio, asegura que los egresados cuenten con los conocimientos requeridos por el mercado laboral. Por ello, los planes de estudio y contenidos de los programas educativos deben irse ajustando a las necesidades detectadas, así como a la inclusión de nuevas tecnologías utilizadas en el diseño de cursos.

Los estudiantes y asesores participan constantemente en concursos, competencias, exhibiciones y presentaciones nacionales o internacionales; sin embargo, es necesario generar la cultura de evidencia y que hagan llegar las constancias derivadas de este tipo de actividades, las cuales son controladas por diferentes entidades.

Se considera conveniente mencionar las diferencias entre la educación en modalidad presencial y modalidad a distancia, para entender mejor la dinámica tanto de evaluación como de acreditación de un programa educativo.

Tabla 3. Diferencias entre la educación en modalidad presencial y modalidad a distancia

Modalidad presencial	Modalidad en línea o a distancia
Los tiempos y modos de estudio son marcados por el docente	El estudiante organiza sus tiempos y ritmo de estudio. La organización del curso debe permitir flexibilidad
Interacción sincrónica	Interacción asincrónica
Lugar de estudio: aulas físicas	Lugar de estudio: espacio propicio para el estudio según el estudiante lo decida
Modo de enseñar: como lo indica el docente	Autogestión
Los docentes comparten su conocimiento y experiencias en las aulas	Creación de material didáctico dispuesto en las plataformas, creados por expertos disciplinares y pedagógicos, así como validación de diseño gráfico y producción

Modalidad presencial	Modalidad en línea o a distancia
No existe un diseño instruccional definido por cada una de las actividades. El docente se guía conforme al contenido del programa	El diseño de las actividades de aprendizaje debe estar basado en la competencia u objetivo general; dichas actividades deben estar explícitas en la plataforma, debiendo ser diversificadas, individuales, colaborativas y diseñadas para un aprendizaje significativo
Se utilizan recursos multimedia siempre y cuando el docente lo considere pertinente	Integración de elementos multimedia como recursos informativos
Los recursos informativos propuestos no son validados por ninguna área institucional	Recursos informativos suficientes, cuidando la propiedad intelectual y derechos de autor
Exámenes de evaluación al término del ciclo escolar	Integración de rúbricas de evaluación, para transparentar la evaluación de competencias
Se cuenta con aulas para la impartición de cursos	Estructura tecnológica que asegure la conectividad, lineamientos de accesibilidad entre estudiantes y docentes, la interfaz al usuario, navegabilidad, y aseguramiento de la calidad en el servicio y soporte técnico, etcétera
Administración escolar: como la decide la autoridad escolar	Los directivos de la comunidad estudiantil en un ambiente en línea son facilitadores de ambientes y procesos

A lo largo de este capítulo se abordaron dos temas principales, tanto la pertinencia de indicadores para la modalidad virtual, como las experiencias en evaluación y acreditación de los programas de pregrado del Sistema de Universidad Virtual.

En atención a los indicadores de calidad, marcados por la normatividad vigente, organismos como los CIEES y el Copaes han trabajado en el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación que incluyen aspectos particulares y medibles de la modalidad en línea, como la plataforma tecnológica y de aprendizaje, los actores del aprendizaje, así como el material y los recursos didácticos o de aprendizaje. Estos aspectos permiten hacer una evaluación más integral de los programas educativos 100% en línea.

Asimismo, las instituciones educativas se muestran comprometidas con atender tanto la demanda de estudiantes potenciales que aspiran a ocupar un lugar en los programas educativos en línea, como los indicadores de calidad marcados por los organismos autorizados.

La cultura de mejora continua implica documentar y contar con evidencias que acrediten y justifiquen las actividades llevadas a cabo en los programas educativos, demostrando la realización de actividades, desde diferentes ámbitos y en distintos momentos, acciones que abonan a la formación integral y profesional del estudiante y de los asesores.

Estar en un proceso de mejora continua obliga a las instituciones, a través de sus autoridades, a abrir más posibilidades de cambio y generar procesos más integrales e interdisciplinarios que permitan que toda la institución educativa marche en el mismo sentido y tras los mismos objetivos.

Es importante destacar que estos procesos generan confianza en el usuario final, el estudiante, quien deposita su esperanza en estos programas educativos totalmente en línea y rompe con los paradigmas de la educación presencial.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Avelar Álvarez, María Esther. (2016) *Informe de actividades 2016*, p. 28. México: Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/Informe2016UDGVirtual%20Ver_1-1.pdf
- Bravo Padilla, I. T. (2015). *Informe de Actividades 2014-2015*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.rectoria.udg.mx/informe/2014-2015/documentos>
- Chávez Maciel, Francisco Javier & Martínez Magaña, Silvia Guadalupe. (2006). Evaluación educativa en las modalidades a distancia. *Apertura*, vol. 6, núm. 4,

- pp. 44-55. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68800405.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2017). México: CIEES. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2017). México: Copaes. Recuperado de <http://www.copaes.org/>
- Diario Oficial de la Federación*. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado de http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.copladi.udg.mx/content/pdi-2014-2030>

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN MODALIDAD A DISTANCIA O NO ESCOLARIZADA

Luis Fernando Ramírez Anaya

María Gloria Ortiz Ortiz

María del Socorro Pérez Alcalá

La educación a distancia ha crecido en los últimos 25 años de manera acelerada. En este crecimiento, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha tenido un papel muy importante. La necesidad de innovar, diversificar y ampliar la cobertura ha significado un reto para las universidades en su oferta educativa (UNESCO, 2015).

En México varias instituciones han incorporado programas a distancia, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que ofrecen programas en esta modalidad desde los años 1972 y 1974, respectivamente. En el caso de la Universidad de Guadalajara (UDEG) se ofrecen programas en esta modalidad a partir de 1992 (Moreno, 2015).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportó que en el año 2000 el 38% de las instituciones de educación superior (IES) ofrecían programas a distancia (ANUIES, 2016). Ante esto era necesario iniciar con la revisión de modelos que permitieran analizar las metodologías

que se desarrollaban a nivel nacional en relación con la modalidad, así como la construcción de criterios e indicadores *ad hoc* para evaluar su calidad.

La diversidad de metodologías y estrategias para operar las modalidades abierta y a distancia implicó el diseño de una serie de criterios e indicadores contextualizados que permitiera valorar la situación de cada institución y, por ende, de cada programa respecto a la calidad (Rama, 2015).

Las instituciones de educación superior han puesto una especial atención en la evaluación y acreditación de sus programas educativos. Esto como una necesidad académica para mejorar los procesos en las múltiples variables que se involucran en la gestión de los programas, pero también para dar cuenta a la sociedad en general de la calidad de la educación que ofrecen.

En América Latina destacan algunas propuestas o modelos para la evaluación de la calidad, los cuales se enfocan en la acreditación o, de manera preponderante, en ejercicios de autoevaluación y evaluación de pares. Conviene para este documento realizar un acercamiento a tres modelos: el correspondiente a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el que presenta el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled) y el propuesto por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

El propósito es destacar la pertinencia de los indicadores para la modalidad virtual considerando que esta tiene características para su operación y que su desarrollo se vincula a las necesidades concretas a las cuales responde en contextos sociales y educativos específicos. Además, el análisis se enfoca en programas de posgrado tomando en cuenta que en este nivel de formación se persiguen objetivos muy diferentes al de licenciatura.

En ese sentido, es pertinente considerar que “la educación de posgrado es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente

al ejercicio profesional y los avances científicos-técnicos” (Hernández, Tavera y Jiménez, 2012, p. 41).

De cada modelo de evaluación se presenta una descripción de las categorías, aspectos e indicadores; en seguida, se hace un análisis de los indicadores en función de su aplicabilidad y lo que esto conlleva en los programas de posgrado.

Modelo de los CIEES para la evaluación de la educación superior

El principal objetivo de los CIEES es apoyar a las instituciones educativas a elevar su calidad en su conjunto y también la relativa a sus programas. De ahí que se ha consolidado para evaluaciones diagnósticas por pares.

De la Garza (2013, p. 33) comentó que, a la fecha de la publicación de su artículo, “los CIEES apoyaron el reconocimiento de buena calidad de 2 500 programas educativos evaluados y entregaron 136 mil recomendaciones para mejorar la calidad de planes de estudio, personal académico e infraestructura”.

El instrumento que utilizan estos comités se denomina Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES) y está organizado de la siguiente forma (versión 2016):

Eje 1. Fundamentos y condiciones de operación, que abarca las categorías: 1) Propósitos del programa, misión y visión y 2) Condiciones generales de operación del programa.

Eje 2. Currículo específico y genérico, que contiene las categorías: 3) Modelo educativo y plan de estudios y 4) Actividades para la formación integral.

Eje 3. Tránsito de los estudiantes por el programa, que incluye las categorías: 5) Proceso de ingreso al programa, 6) Trayectoria escolar, 7) Egreso del programa y 8) Resultados de los estudiantes.

Eje 4. Personal académico, infraestructura y servicios, que abarca como categorías: 9) Personal académico, 10) Infraestructura académica, 11) Infraestructura física, 12) Servicios de apoyo y 13) Infraestructura para impartir educación no presencial.

La GAPES contiene 68 indicadores para los cuales existe un formato con los siguientes apartados:

- 1) Descripción del indicador
- 2) Lo realizado
- 3) Valoración del equipo elaborador
- 4) Documentos en formato PDF
- 5) Información adicional para la visita *in situ*

Respecto al eje 1, la categoría Propósitos del programa, misión y visión se considera necesaria y pertinente en cualquier modalidad, ya que todo programa educativo debe plantear lo que se pretende y su razón de ser en respuesta a las necesidades educativas. Al hacer la revisión para la virtualidad, estos se deben expresar de manera amplia, ya que la oferta educativa se presenta por medios tecnológicos que impactan más allá del país y que logran mayor cobertura e inclusión.

Concretamente, en el indicador donde se fundamenta la necesidad del programa, la GAPES alude solo a necesidades regionales, estatales y locales. Esto requiere una actualización en concordancia con el modo en que operan los programas en línea. Se necesita un enfoque global que considere las tendencias que marca la evolución de los campos profesionales, esto debido en gran medida al desarrollo de las TIC.

En la categoría sobre las condiciones para operar el programa, dentro del indicador relativo a la normatividad, conviene destacar que los lineamientos en las instituciones corresponden a la modalidad presencial; esto genera que al revisar

cómo opera el programa educativo, en varios aspectos no haya correspondencia con lo estipulado. Basta comentar el caso de las asignaciones de las cargas horarias para los profesores, las cuales frecuentemente no corresponden con el tiempo que en realidad se dedica a la atención de los estudiantes; sin embargo, queda condicionado el pago por las horas indicadas en el plan de estudios.

Además, la asistencia del profesor en la modalidad presencial se corrobora con mecanismos que no son aplicables en la modalidad en línea; sin embargo, no se actualiza la normatividad, tampoco el dar cuenta en los indicadores de los CIEES.

El eje 2 que abarca el currículo, el modelo educativo y plan de estudios, y las actividades para la formación integral, es la esencia del programa educativo en torno al cual se deben determinar los demás aspectos para su operación. De este conviene hacer algunas reflexiones para su revisión.

La GAPES enuncia que el plan de estudios debe especificar la “fundamentación de su apertura en la región”, aunque no explicita qué se entiende por “región”. En la modalidad presencial se identifica una región geográfica en la cual se visualiza el desempeño profesional de los egresados, considerando que su actuación se encargará de resolver las necesidades previamente identificadas en la zona. En contraparte, los planes de estudio que operan en la virtualidad tienen un impacto que pueden abarcar varios países. Bajo esa lógica, se podría entender la “región” de forma más amplia; por ejemplo, la región de América Latina. Sin embargo, esto no puede limitarse a zonas geográficas a menos que la formación que se pretenda esté acotada por variables especiales del ejercicio profesional. La evolución de las TIC ha impactado en nuevas consideraciones para el diseño de planes de estudio virtuales, las cuales deben recuperar diversidad de contextos socioculturales, económicos y políticos.¹

Es necesario hacer una reflexión en torno a la categoría denominada Actividades para la formación integral, la cual considera dentro del nivel licenciatura el supuesto de que la mayoría de los estudiantes presenciales se encuentra en un

¹ Lo anterior debe cuidarse en la descripción de cómo dar cuenta de los indicadores para que las evidencias sean coherentes y, sobre todo, pertinentes a las circunstancias de ejecución.

rango de edad entre los 19 y 25 años. Se puede inferir que la formación integral tiene un papel relevante, ya que contribuye a la estructuración de un perfil para desempeñarse profesionalmente; sin embargo, en estudios de posgrado en los que la mayoría de los alumnos tiene más de 30 años, cabría preguntarnos hasta qué punto es necesaria y pertinente.²

El eje 3, Tránsito de los estudiantes por el programa, relativo al indicador de movilidad e intercambio de estudiantes de la categoría Trayectoria escolar, no es aplicable en el posgrado, ya que los criterios para su ejecución se enfocan a nivel licenciatura, y los lineamientos y objetivos educativos de formación son apropiados para ese nivel, pero no para posgrado.

Los CIEES definen el indicador de servicios de tutoría y los servicios de orientación y asesoría como estrategias para evitar el rezago y para apoyar en la atención de problemas personales, asuntos que los estudiantes de posgrado afrontan de manera autogestiva, de forma responsable y directa, considerando el rol que tienen como personas y profesionistas. Por ello, no son indicadores evaluables en posgrado.

En la misma categoría de Trayectoria escolar, el indicador de prácticas profesionales, estancias y visitas en el sector productivo no es aplicable en posgrado, ya que la mayoría de los alumnos son profesionistas, cuya práctica laboral se realiza de manera constante; además, se desempeñan en el sector productivo. De igual forma, el indicador de reconocimiento a los estudiantes de alto rendimiento no es pertinente en posgrado debido a que no existen criterios estipulados para este rubro.

En la categoría Egreso del programa, el indicador de servicio social no es pertinente en posgrado tomando en cuenta que es requisito para obtener el título a nivel licenciatura, mientras que en maestría o doctorado ya se atravesó por esa etapa de retribución a la sociedad. Asimismo, sobre el indicador concerniente al

² De ninguna manera se niega la importancia de la educación a lo largo de la vida o que la formación integral pueda acompañar a los sujetos de manera permanente. Sin embargo, esto no se considera en los planes de estudio de posgrado, pues su orientación hace hincapié en la profesionalización o en la investigación.

vínculo egresado-institución, los CIEES destacan que “el programa debe disponer de un vínculo formal y permanente con los egresados que le permita obtener datos sobre su inserción y desempeño en el campo laboral” (2016, p. 135). Esto resulta ilógico en nivel posgrado, pues por lo general sus egresados se encuentran trabajando en campos afines a la formación que recibieron en nivel licenciatura o en áreas acordes al posgrado del cual egresan. Sin embargo, el sentido que puede tener este indicador es para recibir retroalimentación al programa, para invitarlos como profesores o para diferentes acciones de fortalecimiento académico.

La categoría Resultados de los estudiantes, es decir, los resultados en exámenes de egreso externos a la institución, es un indicador no pertinente en posgrado. Se señala que los exámenes se han orientado para nivel licenciatura y generalmente se consideran como una opción de titulación, situación ajena en el contexto de programas de posgrado.

En el eje 4, Personal académico, infraestructura y servicios, en la categoría sobre Personal académico, específicamente el indicador Articulación de la investigación con la docencia, se señala que es solo para posgrados (CIEES, 2016); aunque es positivo que se mencione, llama la atención que no se haga la acotación en una cantidad importante de indicadores –que se analizan en este escrito– que no son aplicables para este nivel.

En la categoría Infraestructura académica, el indicador Aulas y espacios para la docencia, y su equipamiento, se indica que “estos espacios deben ser apropiados en cantidad, amplitud, confort, seguridad, equipamiento, iluminación, ventilación y demás características físicas que propicien un mejor ambiente para el aprendizaje” (CIEES, 2016, p. 222). Esto tiene diferencias significativas en la modalidad virtual, tomando en cuenta que por lo general no se tienen espacios físicos para los docentes y los alumnos pues trabajan fuera de las instalaciones. En este rubro es necesario delimitar qué espacios no existen en la virtualidad y, por ende, cuáles deben apearse a criterios de iluminación y ventilación, entre otros aspectos.

Respecto a la categoría Infraestructura académica, la descripción del indicador sobre la biblioteca alude únicamente a su existencia física. Cabe destacar que en la actualidad, debido al desarrollo vertiginoso de las TIC, las bibliotecas virtuales han logrado posicionarse como medios importantes para la búsqueda y gestión de la información en todos los niveles educativos. Por ello, es necesario actualizar la descripción del indicador para ajustarse a la modalidad virtual, y considerar que existen bibliotecas en línea con buscadores especializados para tener acceso a diferentes tipos de recursos digitales confiables y actuales.

También en el eje 4, en la categoría Servicios de apoyo, el indicador denominado Orientación para el tránsito a la vida profesional, se cita que “el programa debe promover un conjunto de acciones orientadas a realizar actividades que faciliten el tránsito de los alumnos con sus posibles empleadores o el autoempleo, mediante orientación profesional para el estudiante y el egresado” (CIEES, 2016, p. 269). Esto corresponde de manera coherente con el nivel licenciatura, pero en el caso de posgrado son otras las circunstancias de los estudiantes, por lo que este indicador no es aplicable.

En el mismo sentido de los indicadores que no son pertinentes de la GAPES para posgrado, están los Servicios de transporte, a partir del hecho de que los alumnos en la modalidad virtual no deben trasladarse a las instalaciones educativas para estudiar, como tampoco es aplicable el indicador de Servicio de cafetería pues los estudiantes no tienen necesidad de esto.

Finalmente, los CIEES registran una categoría denominada Infraestructura para impartir educación no presencial con tres indicadores específicos: Infraestructura para impartir programas educativos a distancia, Equipo de trabajo para el diseño y administración de programas educativos a distancia, así como Documentos técnicos y pedagógicos.

Contar con estos indicadores es de capital importancia pues se resaltan aspectos propios de la modalidad, los cuales deben ser evaluados de manera particular. En este sentido, la infraestructura para impartir los programas es un aspecto central,

representado fundamentalmente por las TIC, sin olvidar que “no hay una taxonomía vigente y aceptada de las varias modalidades de aprender a distancia con las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Lavigne, Organista y Aguirre, 2006, p. 5), lo cual tiene connotaciones en características relevantes de operación.

Lo relativo a la no pertinencia de algunos indicadores para la modalidad virtual y para el posgrado, se considera necesario un análisis profundo de la guía tomando en cuenta los múltiples ejercicios de autoevaluación que se han realizado, rescatando la experiencia de los evaluadores en la modalidad y poniendo en práctica un trabajo colegiado de reflexión, para que el instrumento y los procedimientos aporten información para la toma de decisiones que contribuyan a mejorar los programas.

Modelo Caled

El modelo Caled fue auspiciado por el Banco Interamericano y operado por la Universidad Técnica Particular de Loja. En su desarrollo han intervenido una cantidad importante de universidades de diferentes países; además, se ha discutido y analizado en muchos congresos y foros a nivel internacional (Universidad Técnica Particular de Loja, 2005).

Cabe resaltar que el breve análisis que se comparte en este documento es para identificar las posibilidades de aplicación del modelo en programas de posgrado. Por ello, es importante mencionar que el objetivo no es indicar lo que hace falta para ajustarlo al nivel posgrado, sino las potencialidades para este nivel.

En su origen el modelo planteó nueve categorías desglosadas en 30 subcriterios, 80 objetivos, 127 estándares y 413 indicadores, por lo cual la recomendación principal era que cada institución adoptara aquellos indicadores que fueran relevantes y pertinentes, considerando las condiciones de operación de los programas y tomando en cuenta el contexto.

Para 2015, el modelo Caled tuvo importantes ajustes que se reflejan en el libro *El proceso de garantía de calidad para la educación en línea y a distancia*, en el cual se presenta la tarjeta de puntuación enfocada a la evaluación de programas de pregrado en línea. El modelo en esta publicación es una fusión de las tarjetas de valoración de calidad para la administración de programas en línea de Online Learning Consortium (OLC) y el Modelo de evaluación para programas de pregrado a distancia y de autoevaluación de programas virtuales del Caled.

Por lo anterior, se concretan nueve categorías con 91 indicadores de calidad y puntos sugeridos para cada categoría (tabla 1). Además, se especifica que la escala de valoración máxima es de tres puntos de acuerdo con lo siguiente: No observado, 0; Escasamente observado, 1; Implementación moderada, 2; y Cumple satisfactoriamente, 3.

En la categoría Apoyo institucional se marca la relevancia de que el programa esté alineado a las políticas institucionales de organización, propiedad intelectual y asignación de recursos. Destaca el indicador de las directrices para garantizar que el estudiante que recibe los créditos sea quien realiza las tareas del curso. Esto es de capital importancia en la modalidad virtual.

La categoría de Apoyo tecnológico se centra en garantizar que la distribución de las tecnologías, la infraestructura educativa en línea y el equipo tengan la estabilidad y el soporte para que no se presenten fallas, y que exista un plan de recuperación ante contingencias. Al mostrarse de manera genérica, es aplicable en cualquier nivel educativo.

A la categoría de Desarrollo y diseño instruccional de los cursos en línea se le brinda trascendencia por la cantidad de indicadores a cubrir. Se enfoca en aspectos educativos como el logro de objetivos, la revisión periódica de los cursos, contar con lineamientos para el diseño, involucramiento de los docentes, diversidad de actividades y las licencias para la publicación de contenidos, entre otros. Todo es pertinente para la modalidad y para el posgrado.

Tabla 1. Categorías, indicadores y puntos sugeridos por el Caled

	Categorías	Indicadores	Puntos sugeridos
1	Apoyo institucional	8	24
2	Apoyo tecnológico	8	24
3	Desarrollo y diseño instruccional de los cursos en línea	20	60
4	Estructura del programa en línea	9	27
5	Enseñanza y aprendizaje	6	18
6	Participación social y estudiantil	1	3
7	Apoyo a los docentes	6	18
8	Apoyo a los alumnos	20	60
9	Evaluación y valoración	13	39
	Total	91	273

Fuente: Caled, 2014.

En las categorías Estructura del programa en línea y a Enseñanza y aprendizaje, los indicadores se orientan hacia aspectos de la ejecución de los cursos para garantizar el acceso a los estudiantes y los procesos educativos que se pretenden, como el trabajo grupal, la investigación y la utilización de las herramientas para la interacción.

Las categorías Apoyo a los docentes y Apoyo a los alumnos tienen similitudes en cuanto al apoyo técnico que se les debe brindar; principalmente, la capacitación para el uso de los recursos, los requisitos tecnológicos mínimos, la asesoría y tutoría para desenvolverse en línea.

Finalmente, en la categoría Evaluación y valoración se considera la puesta a prueba del programa, la revisión de los resultados de aprendizaje, medición de la satisfacción de los usuarios y aplicación de plan estratégico para identificar debilidades.

De manera general, se puede comentar que todos los indicadores son susceptibles de aplicarse en programas de posgrado tomando en cuenta que demandan aspectos elementales para la instrumentación y desarrollo. En cada institución, según el modelo académico y las políticas educativas que normen su operación, será necesario hacer ajustes en torno a la ponderación o la determinación de los indicadores principales. Asimismo, se requiere el establecimiento

de criterios e indicadores por área de conocimiento; esto con base en la naturaleza y orientación de los programas de posgrado (Cardoso y Cerecedo, 2011).

Adicionalmente, formar evaluadores para la modalidad virtual es una necesidad, pues en el contexto mexicano las prácticas para involucrar a los expertos en la evaluación no han sido sistemáticas, por lo que es recurrente que no tengan experiencia como académicos en esta modalidad (Díaz Barriga, 2007), lo cual es una limitante de gran importancia.

Como reflexión final, se considera que realizar ejercicios de autoevaluación en la modalidad virtual debe partir de una necesidad interna sentida por quienes operan los programas educativos y con el objetivo principal de mejorar para que los egresados tengan un perfil que les permita desempeñarse de manera óptima.

Experiencias en evaluación de posgrados en modalidad no escolarizada

La evaluación de los posgrados en modalidad no escolarizada por distintas instancias a nivel nacional e internacional, ha sido complicada ya que enfrenta múltiples retos como la falta de experiencia, referentes y herramientas de evaluación apropiados para la modalidad; al mismo tiempo, tiene que enfrentar los prejuicios y resistencias de las instituciones en relación con la modalidad (Conacyt, 2014b).

Marcos de referencia y convocatorias para la evaluación de posgrados

En México, la evaluación de posgrados en modalidad no escolarizada para la incorporación al PNPC del Conacyt es reciente. Nace de un análisis del contexto nacional e internacional de la educación a distancia, como se manifiesta en

el documento *Fundamentos sobre la calidad educativa en la modalidad no escolarizada* (2014b). Este texto parte del plan sectorial de educación en materia de educación superior. A su vez, se realizaron grupos de enfoque para trabajar el marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en modalidad no escolarizada (que en lo sucesivo se le llamará solo marco de referencia), y el anexo A para la modalidad no escolarizada. Sin embargo, el ejercicio surge de la base de los documentos de la modalidad escolarizada, que incluyen los mismos criterios y subcriterios que se describen a continuación:

Tabla 2. Categorías y criterios del PNPC en modalidad no escolarizada

Categorías	Criterios
1) Responsabilidad social de la institución	1) Compromiso institucional 2) Sistema interno de aseguramiento de la calidad
2) Estructura del programa y del personal académico	3) Plan de estudios 4) Proceso de enseñanza-aprendizaje 5) Núcleo académico básico 6) Líneas de generación o aplicación del conocimiento (LGAC)
3) Estudiantes	7) Ingreso de estudiantes 8) Seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes
4) Infraestructura y servicios	9) Tecnologías para el aprendizaje y servicios administrativos a distancia 10) Espacios, equipamiento y laboratorios y talleres 11) Información y documentación
5) Resultados y vinculación	12) Trascendencia, cobertura y evolución del programa 13) Efectividad del posgrado 14) Contribución al conocimiento 15) Vinculación 16) Financiamiento
Autoevaluación y plan de mejora	

Fuente: Conacyt, 2014b.

Las convocatorias para el proceso de evaluación del año 2014 hacia atrás, marcaban una clara desventaja a los posgrados en la modalidad no escolarizada, en comparación con los posgrados presenciales. Pedían que los programas que

aspiraran a evaluarse en la categoría de reciente creación tuvieran registro vigente en el PNPC y acreditaran su capacidad para transitar a la modalidad no escolarizada; también, que contaran con tres generaciones de egresados (Conacyt, 2010 y 2014a). Mientras que a los posgrados tradicionales o escolarizados, bastaba con que estuvieran avalados por la autoridad competente y que contaran con un proceso de selección en curso.

A la fecha de la presente publicación, la convocatoria 2017 considera los mismos requisitos para la postulación a la evaluación en todas las modalidades; sin embargo, limita la orientación de los programas para la modalidad no escolarizada, ya que considera solamente los posgrados profesionalizantes y no a los posgrados de investigación o los llamados “con la industria” (Conacyt, 2017).

Hay aspectos que no son considerados por las convocatorias, el marco de referencia y el anexo A, y que tienen relevancia para los posgrados en modalidad no escolarizada, como es el caso del modelo educativo, el diseño curricular y la gestión escolar acordes a la modalidad, así como el diseño instruccional, la metodología para la construcción del diseño instruccional, las políticas en el uso de la información que respete los derechos de autor en el proceso de diseño de cursos y uso de los recursos informativos dispuestos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Incluso en el texto *Fundamentos sobre la calidad educativa de la modalidad no escolarizada*, se mencionan cuatro escenarios que le dan pertinencia a la modalidad y que no se ven reflejados en el marco de referencia, el anexo A ni en las evidencias e información que se dispone para la evaluación, como la competitividad que hace referencia a la formación de recursos humanos, pertinencia del programa y ampliación de cobertura en atención a grupos vulnerables o que por su condición laboral o social no sería posible acceder a educación de calidad (Conacyt, 2014b).

Proceso de integración de evidencias y gestión de la información

Una vez que se presenta el interés del programa en llevar a cabo el proceso de evaluación, formula una solicitud para que le sea otorgado un número de registro del programa para contar con un espacio en la plataforma se integra la información. En la actualidad, es un sistema que se vincula con otras plataformas de información que tiene el Conacyt; por ejemplo, el Sistema de Currículum Vitae Único (CVU) de estudiantes, profesores y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La plataforma se alimenta con la información de la maestría, se vinculan los CVU de estudiantes y profesores; además, se sube información básica de los criterios mencionados en la tabla 2. También cuenta con un espacio para realizar el ejercicio sintético de autoevaluación y plan de mejora por los criterios que integra el marco de referencia.

La plataforma o aplicación del PNPC permite subir las evidencias en formato PDF que respaldan el trabajo realizado en los criterios y subcriterios del marco de referencia, así como la autoevaluación y el plan de mejora. Las evidencias se integran en las carpetas en orden alfabético inverso, lo que dificulta encontrar aquellas que se relacionan con un mismo criterio. Parece un elemento menor, sin embargo, puede complejizar la labor del evaluador para realizar el ejercicio de forma integral.

Cuando se reúne la información y las evidencias en la plataforma, se genera una serie de reportes en los que se integra la información. Estos reportes presentan indicadores que no son de relevancia para la modalidad y orientación del programa. Por ejemplo, crea un reporte con los profesores que pertenecen al SNI, aunque según el marco de referencia y el anexo A esa información no se considera relevante como indicador de calidad; sin embargo, en los programas presenciales y con orientación a la investigación puede ser altamente significativo.

Al iniciar el proceso de integración de evidencias y autoevaluación, es de gran relevancia contar con el apoyo institucional y de todos los integrantes del posgrado

(profesores, estudiantes e incluso los egresados). Supone un trabajo en conjunto con distintas fuentes de información.

En el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara se cuenta con la Coordinación de Evaluación, que realiza tareas de gestión y revisión de evidencias de cada programa; asimismo, trabaja de forma colaborativa con la coordinación del programa y con el comité técnico de evaluación, además de convertirse en el interlocutor con la Unidad de Posgrados de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la universidad, que son los representantes institucionales ante el organismo evaluador y quienes fungen como revisores y pares evaluadores previo al envío del expediente y la firma de solicitud de la evaluación en la plataforma con la que se cierra la posibilidad de modificar la información.

Al iniciar la integración del expediente para la autoevaluación y evaluación externa, se identifican las evidencias comunes para los posgrados en modalidad no escolarizada de la dependencia o incluso las que debe proporcionar la Rectoría General y aquellas que son particulares de cada programa. Se integra un plan de trabajo que incluye la revisión periódica de los distintos equipos de trabajo que se mencionaron en el párrafo anterior.

Existen elementos del marco de referencia y evidencias que no son posibles de integrar debido a las características de la universidad pero que son sujetos de evaluación, como el presupuesto de vinculación, que si bien es un elemento evaluable, la forma en que se integra y ejerce en la institución no tiene una lógica que permita integrar una evidencia que demuestre un presupuesto particular para esa acción.

Hay evidencias no integradas en el expediente y que son de gran relevancia para la modalidad, como el diseño instruccional, las políticas para el uso de los recursos informativos, el monitoreo cuantitativo y cualitativo del desempeño de los asesores y estudiantes, entre otros.

Autoevaluación y plan de mejora

El proceso de evaluación del PNPc contempla dos procesos integrales que le dan pertinencia y utilidad a la integración de evidencias y gestión de la información, estos son la autoevaluación y plan de mejora. Independientemente del resultado, la incorporación o no al PNPc, los programas educativos se quedan con un ejercicio que les permite mejorar la calidad del programa y para solventar los puntos de mayor debilidad, así como la continuidad de las fortalezas. La construcción de la autoevaluación cuenta con una metodología para identificar las fortalezas y debilidades que son la base para la integración del plan de mejora.

Es fundamental un ejercicio de autocrítica en el proceso de autoevaluación y la incorporación de los aspectos relacionados con el diseño instruccional y los recursos informativos y tecnológicos que se encuentran al interior de los cursos, ya que contribuyen al logro de los objetivos del programa y los aprendizajes de los estudiantes. El desarrollo tecnológico obliga en la modalidad a distancia a innovar continuamente en estos aspectos, identificar las oportunidades que brinda este desarrollo y que responda a las características de los usuarios.

En la construcción del plan de mejora deberán atender de manera prioritaria los aspectos medibles y contar con una visión estratégica. Adicionalmente, se deberán considerar las observaciones del comité de pares a los criterios y subcriterios evaluados y descritos en el dictamen del comité evaluador.

Evaluación de pares (entrevista)

Después de que se envía la solicitud de evaluación en la plataforma y que se cierra el sistema para la incorporación de nuevas evidencias, se realiza una copia de seguridad en un dispositivo de almacenamiento de información que se entrega físicamente en el Conacyt a través del representante institucional; posteriormente, se

publica la fecha exacta en la que tiene que asistir el coordinador del programa y, si se considera pertinente, un acompañante que forme parte del programa.

El Conacyt cuenta con una guía para el evaluador donde se le indica cómo ingresar a la plataforma para realizar lo que llaman una pre-evaluación y le advierte: “Para realizar la pre-evaluación considere los siguientes aspectos: Nivel solicitado (reciente creación, desarrollo, consolidado y de competencia internacional), Orientación del programa (investigación o profesional) y Grado”. Una vez más se omite la modalidad como un elemento clave en la evaluación (Conacyt, 2017).

La guía también deja de lado la revisión de los documentos de referencia que son los concernientes para emitir los juicios de valor, como el marco de referencia para la modalidad no escolarizada, donde además se describen las otras fuentes de información que son sujetas de evaluación, como la plataforma educativa del programa y su página. Tampoco se hace mención al anexo A para la modalidad no escolarizada.

Lo anterior es de gran relevancia para que los evaluadores identifiquen con precisión los parámetros de evaluación que, en términos generales, no son los mismos para todos los programas.

Resultados y beneficios

Una vez realizada la entrevista, el comité de pares reconsidera los elementos que no eran claros en el expediente y proceden a terminar la evaluación y elaborar su dictamen como comité evaluador. En caso de que el resultado ratificado por la autoridad competente no haya sido favorable, se tiene contemplado un ejercicio de réplica que consiste en la integración de un documento de diez cuartillas en formato libre y que será revisado por un segundo comité con una nueva entrevista.

En el caso de haber sido dictaminado favorablemente, los estudiantes que estén cursando o ingresen al posgrado en la vigencia del PNPc y previa convocatoria de becas para estudiantes de posgrado en modalidad no escolarizada, pueden participar en la

convocatoria que otorga el pago de la matrícula del programa hasta un monto determinado, que se paga directamente a la institución, a diferencia de los posgrados convencionales donde los estudiantes reciben beca de manutención.

Para la modalidad no escolarizada se realiza la adaptación de las convocatorias, marcos de referencia, instrumentos, entre otros; aunque en ocasiones aparecen aspectos que no aplican para el tipo de programa y de beca, por ejemplo, la convocatoria de becas señala algunos requisitos para quienes reciben apoyo de manutención. Incluso en el portal, en la pestaña del PNPC donde se describe el programa en términos generales, no especifica los beneficios para los posgrados a los que enuncia como “a distancia” y “mixtos”; sin embargo, al interior de la convocatoria sí se definen, pero como parte de la convocatoria en la modalidad “no escolarizada”, lo que puede confundir a los interesados que no están familiarizados con estos términos.

Aunque en un principio consideramos que la diferencia en el tipo de apoyo económico para los estudiantes de posgrado en modalidad no escolarizada era una clara desventaja, descubrimos que es una fortaleza ya que los estudiantes no tienen que abandonar su trayectoria profesional y laboral para elevar su grado académico y profesionalizar su práctica. En el caso de los posgrados presenciales, los becarios deben dedicarse tiempo completo y no pueden trabajar ni obtener licencias con goce de sueldo, aunque su empresa o institución lo prevea en los derechos laborales.

Conclusiones

Los programas en modalidad no escolarizada tienen elementos que permiten evaluar con mayor precisión la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el proceso de evaluación y retroalimentación, y que no se evidencian en las demás modalidades pues nadie puede dar cuenta de lo que sucede al interior de

un salón de clase durante cuatro, seis u ocho horas a la semana. Lo que acontece en el salón es una caja negra inexplorable, con una imposibilidad para evaluar las estrategias didácticas, los recursos utilizados, la coherencia y congruencia de un curso con relación al plan curricular y al perfil de egreso.

Como se ha señalado lo que por mucho tiempo se consideró una desventaja, en la actualidad se convierte en una fortaleza, ya que los becarios de los programas en modalidad no escolarizada no deben renunciar a su plaza o contratos laborales para elevar su nivel académico, acceder a posgrados de calidad o contar con apoyo económico para lograr su objetivo.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuarioestadistico-de-educacion-superior>
- Caled. (2014). Tarjeta de puntuación de calidad para la evaluación de programas de pregrado en línea. Recuperado el 5 de noviembre de 2017, de <http://www.caled-ead.org/tarjeta-OLC-CALED>
- Cardoso Espinosa, E. O. & Cerecedo Mercado, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un posgrado en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200005&lng=es&tlng=es
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2016). *Guía para la autoevaluación de programas de educación superior*. México: CIEES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2010). *Convocatoria 2010-2012. Programa Nacional de Posgrados de Calidad en modalidad no escolarizada (a distancia)*. México: Secretaría de Educación y Pública.

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de posgrados en la modalidad no escolarizada (a distancia y mixtos)*. México: Conacyt.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014a). *Convocatoria 2014-4 en modalidad no escolarizada (a distancia y mixta)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014b). *Fundamentos sobre la calidad educativa en la modalidad no escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/documentos>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014c). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2015). *Convocatoria nuevo ingreso, reingreso y cambio de nivel 2015-2018. Programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2016). *Anexo A. Programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2016). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en modalidad no escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Becas Conacyt nacionales 2017 para posgrados de modalidad no escolarizada*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Guía para el evaluador de programas de posgrado de calidad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/>

programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/documentos

De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos de nivel superior en México. *Perfiles educativos*, vol., XXXV. núm. especial.

Díaz Barriga, A. (2007). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. En A. Díaz Barriga y T. Pacheco (comps.). *Evaluación y cambio institucional* (pp. 55-92). Ciudad de México: Paidós.

Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2008). *Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado a distancia*. México: Conacyt, Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado_distancia.pdf

Hernández, Claudia A.; Tavera, M. E. & Jiménez, M. (2012). Seguimiento de egresados en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional de México. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-50062012000200006&script=sci_arttext&lng=en

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia y Online Learning Consortium. (2015). *El proceso de garantía de calidad para la educación en línea y a distancia OLC/CALED. Tarjeta de puntuación (SCCQAP) Evaluación de programas de pregrado en línea*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Lavigne, G.; Organista Sandoval, J. & Aguirre Muñoz, L. C. (2006). Evaluación de la modalidad híbrida, presencial/en línea, por estudiantes de posgrado en educación. *Actualidades investigativas en educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44760106/>

Moreno Castañeda, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta García y C. Rama Vitale (coords.). *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*. México: Virtual Educa-UNAM, pp. 3-16. Recuperado de <https://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>

- Moreno Castañeda, M., *et al.* (2012). Referentes conceptuales para los posgrados a distancia. Documento inédito de análisis.
- Navarro Navarro, F. & Gómez Hernández, M. (2016). Evaluación de la calidad de los programas educativos a distancia del Sistema de Universidad Virtual. En *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remed/index.php/memorias/article/view/232>
- Rama Vitale, C. (2015). La educación a distancia y las nuevas dinámicas de regionalización de la educación superior en América Latina. En Zubieta, J. y Rama, C. *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*. México: Virtual Educa-UNAM, pp. 137-154. Recuperado de <https://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación, 2013-2018*. México: SEP. Recuperado de www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común?* Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2017a). *Reglamento General de Posgrados*. Recuperado de <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGPosgrado.pdf4>
- Universidad de Guadalajara. (2017b). *Estadística Institucional 2016-2017*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2016-2017.pdf
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2005). *Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MODALIDAD VIRTUAL

María Félix García Quezada
Jorge Alberto Balpuesta Pérez

Introducción

Evaluación y acreditación son conceptos entrelazados que van de la mano en las instituciones de educación superior (IES). De acuerdo con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el propósito de las evaluaciones es ayudar a mejorar la calidad de la educación superior realizada por pares académicos, lo cual tiene beneficios para la sociedad brindando garantía a estudiantes, padres de familia, autoridades educativas y sociedad.

Para las IES es más que eso, brinda la posibilidad de gestionar recursos y de posicionarse. Cada vez más instituciones optan por acreditar sus programas educativos, ya que son mayores los beneficios que se obtienen de este proceso o de contar con algún nivel. En los capítulos anteriores se presentó una revisión de los orígenes de la evaluación a nivel nacional y mundial, y los esfuerzos realizados por los diferentes comités, organismos y asociaciones autorizadas

para tales efectos, con el fin de crear instrumentos y marcos de referencia en modalidades virtuales.

El Sistema de Universidad Virtual desde sus inicios ha sometido a procesos de evaluación y acreditación a toda su oferta académica, adquiriendo el compromiso de tener indicadores que den cuenta a la sociedad de la calidad y pertinencia de sus programas de educativos.

Referentes teóricos y normativa de la evaluación y acreditación de programas educativos en México

En el ámbito mundial el criterio de evaluación surgió a finales de los años setenta en las conferencias mundiales sobre educación. El principio de calidad subyace en la Declaración de Quito (1991), en las propuestas de la CEPAL-UNESCO (1992), en la Reunión de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe (1996) y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) (CONACI, 2016).

Con la intención de encontrar soluciones para los desafíos que se plantearon para la educación superior en las décadas de los ochenta y noventa, en cuanto a un proceso de profunda reforma en este nivel educativo, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998). En el marco de esta conferencia surgió la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En este documento se aborda el concepto de evaluación de la calidad en la enseñanza superior.

La calidad educativa es la mejora continua o el refuerzo constante de la coherencia entre aquello que se pretende del alumnado cuando acaba su formación (finalidades educativas), lo que se hace en las aulas para garantizar que se cumpla (procesos educativos) y, finalmente, los resultados de aprendizaje obtenidos (Malpica, 2012).

En el ámbito de las prácticas, la evaluación se ha realizado de manera multi-forme con varios propósitos y objetivos, aplicando diversas metodologías, criterios,

estándares, indicadores e instrumentos tanto en la educación a distancia como en la presencial. Para tener información más detallada de las problemáticas en la educación a distancia, ver Chávez, Olea y Barrera (2013, citados por Cervantes *et al.*, 2015); similares a las que presenta Díaz Barriga (2007, citados por Cervantes *et al.*, 2015) para la educación presencial. En cambio, para Rama (2015) evaluar y acreditar es definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio; la evaluación debe medir el fenómeno universitario en su globalidad, en su complejidad, en su movimiento, en su articulación e interdependencia.

Otro acercamiento es el de Jiménez (2013, citado por Rama, 2015), que establece una diferencia entre certificación y acreditación. La primera está orientada a la evaluación del grado de cumplimiento de los productos o servicios respecto a normas determinadas; demuestra a los clientes, competidores, proveedores, empleados e inversores que la institución educativa superior emplea las mejores prácticas reconocidas en su sector. Mientras que la acreditación reconoce la competencia técnica de una organización para la realización de ciertas actividades bien definidas de evaluación y ayuda a demostrar a las partes interesadas que el proceso de enseñanza-aprendizaje funciona con eficacia.

Jiménez (2013, citado por Rama, 2015) describe los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos virtuales para atender la necesidad de las IES en el cumplimiento de los indicadores de calidad educativa, básicamente para aumentar la matrícula de calidad. Por lo que corresponde a la necesidad institucional de la Universidad de Guadalajara, se decidió centrarse, entre otros indicadores, en lograr que el 100% de sus programas educativos cuenten con el reconocimiento de calidad otorgado por organismos externos.

Para esto se consideraron las definiciones de evaluación de la ANUIES (1984) y la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva, 1989), como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones.

En la evaluación se analizan y valoran los procesos y resultados alcanzados respecto a los programas y proyectos contenidos en sus planes de desarrollo institucional, considerando la autoevaluación, lo que permite a las comunidades académicas participar en la detección tanto de las deficiencias como de las fortalezas de sus programas para orientar futuras acciones. En esta modalidad se toman en cuenta criterios y metas adoptadas por la propia institución, que verifica y decide si cubre los niveles de calidad que considera adecuados.

La evaluación externa de pares académicos, de carácter diagnóstico, parte de marcos de referencia aceptados por las comunidades académicas disciplinarias y tiene como propósito principal formular recomendaciones y líneas de acción para el mejoramiento de los aspectos relevantes del programa evaluado.

La acreditación es un procedimiento usualmente sustentado en un autoestudio, el cual tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y, por lo tanto, son confiables (ANUIES, 2017a).

Para una acreditación integral y cualitativa de instituciones y de programas académicos se requiere evaluar tanto la infraestructura académica y los recursos disponibles (insumos), como los procesos de docencia, investigación y extensión de la cultura y la calidad de los resultados obtenidos, en virtud de que se busca favorecer la tendencia a avanzar más en la evaluación de resultados, con base en el desempeño profesional de los egresados (ANUIES, 2017a).

En conclusión, existen diferentes instancias u organismos que realizan actividades con la finalidad de asegurar la calidad de la educación superior, como son los CIEES, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes) y las diversas asociaciones civiles que este último ha reconocido, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Consejo del Sistema Nacional de

Educación Tecnológica, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, AC y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, AC; y para el caso de educación media superior, el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (Copeems).

Todos estos organismos tienen diferentes características y naturaleza, algunos sin personalidad jurídica propia, otros como asociaciones civiles, pero todos con la función principal de la evaluación diagnóstica de programas educativos para el otorgamiento de un reconocimiento formal por el cumplimiento de la calidad.

Sin embargo, al no existir una normalización de la regulación jurídica específica a nivel nacional para los procesos de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, cada organismo evaluador y acreditador ya señalado cuenta con los instrumentos (marcos de referencia), estatutos, reglamentos y acuerdos necesarios para el cumplimiento de su finalidad, “asegurar y consolidar la calidad de los programas educativos y de los procesos académico-administrativos de las IES”.

Por mencionar algunos referentes, hay una infinidad de bibliografía sobre el tema que pone de manifiesto el concepto desde diferentes perspectivas, pero no cómo esta información se interpreta y traduce para la integración de expedientes en vías de recibir la visita de los pares evaluadores.

Como se ha visto a lo largo de los capítulos, la principal problemática que se enfrentó fue el reconocimiento a la educación a distancia, que los programas educativos en esta modalidad fueran sujetos a evaluación y la pertinencia de los instrumentos que consideran a dicha modalidad no solo como un anexo a lo presencial.

Experiencias en la evaluación y acreditación en el Sistema de Universidad Virtual

El Sistema de Universidad Virtual (SUV), como referente de la evaluación y acreditación de programas educativos de diferentes niveles, es pionero en esta modalidad en México.

Cuenta con programas de educación media superior, pregrado y posgrado 100% en línea, evaluados por diferentes comités y organismos acreditadores, y está dentro del 3% de las instituciones con modalidades no presenciales evaluadas por los CIEES.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, en México hay dos organismos que están facultados y avalados oficialmente para reconocer la calidad de los programas educativos de licenciatura (pregrado): los CIEES y el Copaes. El primer organismo realiza una evaluación diagnóstica a través de sus comités disciplinares para atender las distintas áreas del conocimiento de los programas y el segundo acredita, a través de los 30 organismos autorizados que regula –y los acercamientos que se hayan tenido–, las revisiones a sus marcos de referencia y la construcción de un diálogo que dé cuenta de las particularidades de la modalidad.

En este libro se presenta la experiencia de evaluación y acreditación de los programas de los tres niveles educativos que oferta el SUV: educación media superior con su bachillerato general por áreas interdisciplinarias, pregrado con siete licenciaturas y posgrados como práctica de evaluación de la calidad de los programas educativos en modalidad virtual.

Los primeros contactos con los CIEES fueron por la Licenciatura en Educación, la cual fue reconocida con el nivel 1 de los CIEES en 2006 como modalidad no presencial, ya que el Copaes no autorizaba procesos de acreditación en ese tipo de modalidades. Posteriormente, en 2011 se sumaron cuatro programas más de nivel licenciatura: Bibliotecología, Gestión Cultural, Administración de las Organizaciones y Tecnologías e Información, continuando en 2015 con la Licenciatura en Seguridad Ciudadana, todas ellas con nivel 1.

Parte importante de la aportación de este libro es el análisis sobre los indicadores para evaluar programas educativos de nivel superior en modalidad a distancia, a partir de una revisión de los marcos de referencia tanto de los CIEES como del Copaes, y en particular del Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, AC (Conaic), organismo especializado y reconocido por el Copaes que diseñó un anexo específico de indicadores para esta modalidad.

En el trayecto se tuvieron algunas incidencias, como las que a continuación se mencionan:

- Valoración de la plataforma educativa y la forma de potencializar los distintos espacios de interacción.
- Las evidencias de la interacción entre docentes y estudiantes, así como los mecanismos para asegurar su idoneidad.
- Requerimientos respecto a la suficiencia de la infraestructura tecnológica que sostiene la modalidad.
- Pertinencia y suficiencia del personal que da soporte a la infraestructura tecnológica.
- Metodología utilizada para el diseño educativo de materiales para la enseñanza y los distintos roles que participan en ello.
- Control de calidad del material educativo a través de la evaluación y los roles que participan en ello.
- Información necesaria para el manejo del entorno de aprendizaje. En el instrumento del Conaic se requiere evidencia acerca de la inducción que se proporcione a estudiantes; en los CIEES, la evidencia solicitada es a través de instructivos, manuales, protocolos, tutoriales, infografías, etcétera.

Cabe destacar algunas diferencias de las observaciones realizadas entre los CIEES y el Conaic:

Tabla 1. Diferencias entre los CIEES y el Conaic

CIEES	Conaic
Manifiesta inquietud acerca de los mecanismos que comprueben la identidad del alumno inscrito. Requieren información sobre la manera en que se supervisa la participación docente en esta modalidad. Se presentan de forma más general; requieren que la institución describa sus propias dinámicas sobre una base general	Requiere evidencia sobre la idoneidad del perfil docente para desempeñarse en esta modalidad. Los indicadores propuestos por el Conaic son más específicos. Requiere con más énfasis evidencia de la evaluación de los contenidos, diseño y producción de los materiales educativos

Fuente: elaboración propia.

Otro apartado es el ingreso del Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS) del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (Copeems). Fue el primero en opción virtual en ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato, con lo que demuestra que su plan y programa de estudio es afín al Marco Curricular Común y el plantel opera de acuerdo con los principios y preceptos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

La definición y reconocimiento de las modalidades de oferta de educación media superior con este ingreso permitió a los egresados una vinculación al sector productivo a través de las competencias profesionales básicas, y proporcionó la formación elemental para el trabajo con la posibilidad de transitar –si fuera su deseo– de un plantel o programa a otro que fuese miembro del PBC-SINEMS.

Tabla 2. Observaciones a organismos acreditadores y evaluadores

Organismo	Observaciones
Copeems	En el manual para evaluar planteles V.4.0 se dispone de un apartado con indicadores específicos para la opción virtual. El expediente de evaluación en la opción virtual necesariamente se tiene que documentar en formato electrónico o impreso, hasta este momento, en virtud a que la plataforma <i>hege-EMS</i> no está diseñada para hospedar los indicadores de la opción virtual. Pocas observaciones que revelan una perspectiva más acorde a la modalidad presencial. Los organismos de apoyo a la evaluación (OAE) y el representante académico (RA) demuestran experiencia en el conducir el proceso de evaluación y en la modalidad
CIEES	Cuenta con un instrumento en plataforma para la educación a distancia. Pares evaluadores con y sin experiencia en la modalidad virtual
Copaes	Carece de un marco de referencia para acreditación de la modalidad. Cada uno de los organismos que lo integran tiene criterios y posturas diferentes
Conacyt	Criterios diferenciados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, convocatorias y becas

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar la formación y certificación de la planta docente del suv, un paso importante para alcanzar el perfil docente deseable declarado en el Acuerdo

Secretarial Número 447¹ a través de los programas reconocidos por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato: Programa de Formación Docente y Certificación de Competencias Docentes.

En la tabla 2 se presenta un análisis de los instrumentos y marcos referenciales para la modalidad no presencial de organismos evaluadores y acreditadores a los programas educativos de pregrado con los que ha tenido contacto el suv.

En el proceso, las recomendaciones más frecuentes de los organismos acreditadores hacia los diferentes programas educativos de pregrado que se pueden destacar son las siguientes:

- Gestionar la creación de una normativa propia para la modalidad virtual que abarque los diferentes elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se ha avanzado en normar los procesos. A la fecha se cuenta con reglamento de titulación y código de ética.
- Revisar y redefinir los perfiles de ingreso. Para esto se han rediseñado completamente todos los programas de licenciatura, incluso dos han cambiado de nombre acorde a las exigencias del mercado laboral.
- Implementar un programa de tutorías. Se comenzó con apoyo de prestadores de servicio social dando tutoría a alumnos de primer ingreso, hasta tener las materias de proyectos tutoradas al 100%, y de esa manera llegar a la implementación de un programa de tutorías, con apoyo de un módulo virtual de seguimiento de la trayectoria y acompañamiento del alumno (<http://recursos.udgvirtual.udg.mx/tutorias>).
- Sistematizar las trayectorias escolares. Se cuenta con apoyo del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), donde se concentran los datos escolares; proporciona reportes estandarizados para

¹ Acuerdo Secretarial Número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Disponible para su consulta en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

las modalidades presencial y virtual; se trabaja sobre un diseño propio que responda a las observaciones de los organismos evaluadores y acreditadores.

- Incrementar el número de profesores de tiempo completo y diversificar su carga académica. Se han diversificado las cargas académicas de los profesores de tiempo completo: no solo realizan labores de docencia, sino también de investigación, vinculación, tutoría, rediseño de cursos, trabajos de academia, coloquios, comités técnicos institucionales, comités de titulación y estudios de posgrado.
- Fortalecer la productividad académica e integrar a los profesores a proyectos de investigación. El SUV ha promovido la conformación de cuerpos académicos y apoyo para su consolidación, impulsando a los profesores a adquirir su perfil Prodep y realizar proyectos e investigaciones que contribuyan a los indicadores de calidad.
- Incrementar los índices de eficiencia terminal y titulación. Se han realizado diferentes estrategias para mejorar los índices de eficiencia terminal, por destacar algunas: seguimiento y asesorías personalizadas por parte de los coordinadores de carrera, de recuperación de alumnos, proceso de selección de aspirantes.

Los índices de titulación también han mejorado a través del acompañamiento y asesoría en la elaboración y conclusión de los proyectos de titulación, diversificación de modalidades e incorporación de los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), además del seminario de titulación, el cual ha dado buenos resultados rescatando alumnos que tenían varios ciclos escolares de haber egresado.

- Ampliar los vínculos con el sector productivo. La vinculación en sus inicios se llevó a cabo a través de un programa llamado Cartera de Proyectos que integró a estudiantes de todas las carreras guiados por profesores para el

desarrollo de proyectos en instancias externas hasta evolucionar al programa de extensión y vinculación que actualmente integra esas actividades.

- Mejorar la interfaz gráfica de la plataforma. Se han realizado diferentes versiones de la plataforma hasta evolucionar a un ecosistema digital; el portal institucional se ha mejorado en varias ocasiones.

En cuanto a los posgrados, seis maestrías fueron evaluadas por el Conacyt, dictaminándose cuatro de ellas en el padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad: Maestría en Valuación, Maestría en Transparencia y Protección de Datos Personales, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (Navarro, 2016).

Para esto se realizaron grandes esfuerzos no solo del Sistema de Universidad Virtual, sino de diversas instituciones como la UNAM, el IPN y la Universidad de Guadalajara.

La ANUIES reportó que en el año 2000 el 38% de las IES ofrecían programas a distancia (ANUIES, 2016), con lo cual se evidenció una discriminación entre estos programas a diferencia de los que se ofertaban en modalidad presencial, pues eran excluidos o condicionados en las convocatorias para acceder a becas o apoyos del Conacyt. Este tipo de prácticas se contraponen a lo dispuesto en el Plan Sectorial de Educación, que establece en sus objetivos estratégicos la diversidad de las modalidades para acceder a estudios de licenciatura y posgrado utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Parte de esta problemática, como lo menciona Moreno (2015), se debe a la falta de criterios e indicadores idóneos para evaluar los procesos esenciales académicos y administrativos que intervienen en el diseño y desarrollo de programas de posgrados en modalidad abierta y a distancia. Hacer hincapié en las diferencias no significa que la rigurosidad de la evaluación cambiará, al contrario, es entender la dinámica entre sujetos, procesos y tecnologías para que la evaluación sea un factor en la mejora continua.

Para los posgrados, en el año 2008 surgió una iniciativa para el diseño de la fundamentación y propuesta de evaluación de programas de posgrado a distancia mediados por las TIC, resultante del Foro Consultivo Científico y Tecnológico donde participaron diversas instituciones, tanto públicas como privadas, para discutir sobre los criterios e indicadores que deben tomarse en cuenta para evaluar los posgrados en esta modalidad. Allí se realizó la identificación de los procesos académicos y administrativos esenciales para la implementación de un posgrado a distancia, se consideraron seis categorías que respondían a los elementos fundamentales que se deberían evaluar para garantizar la calidad de los posgrados orientados a la investigación y la profesionalización, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

El producto de este foro se entregó al Conacyt. De esta propuesta se desarrolló el *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada (a Distancia y Mixtos)* (Conacyt, 2012), en abril de 2012.

Es importante destacar que en ese mismo año se solicitó a expertos en la modalidad, el análisis del marco referencial. En esta revisión participó el SUV y tras el análisis de la propuesta se encontró lo siguiente:

- a) La necesidad de definir con mayor precisión las modalidades a distancia, abierta y mixta, así como los procesos que en ellas intervienen.
- b) Diseñar criterios e indicadores que permitan de manera incluyente evaluar las variantes de cada modalidad, dependiendo de sus condiciones geográficas, socioeducativas, académicas y administrativas, sin menosprecio de la necesidad educativa que atenderán, así como de las características institucionales e individuales de los estudiantes.
- c) Caracterizar los principales perfiles y roles que intervienen en estas modalidades, no solo en la gestión académica, sino también en la administrativa y tecnológica.

Esto en lo que respecta al Conacyt. En cambio, en América Latina destacan algunas propuestas o modelos para la evaluación de la calidad que se enfocan en la acreditación o de manera preponderante como ejercicios de autoevaluación y evaluación de pares. Por su relevancia en este documento solo se abordaron dos modelos: el correspondiente a los CIEES y el que presenta el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled).

Han existido dificultades, pero cabe destacar que a la fecha la convocatoria actual del Conacyt considera los mismos requisitos para la postulación a la evaluación en todas las modalidades; sin embargo, limita la orientación de los programas ya que considera solamente los posgrados profesionalizantes y no los de investigación.

Hay aspectos que no son considerados por las convocatorias, los cuales están descritos en el documento *Fundamentos sobre la calidad educativa en la modalidad no escolarizada* (Conacyt). Se mencionan escenarios que le dan pertinencia a la modalidad y que no se ven reflejados en el marco de referencia, aunque son de gran relevancia para los posgrados en modalidad no escolarizada:

- El modelo educativo.
- Diseño curricular y la gestión escolar acordes a la modalidad.
- Diseño instruccional, la metodología para la construcción del diseño instruccional.
- Políticas en el uso de la información que respete los derechos de autor en el proceso de diseño de cursos.
- Uso de los recursos informativos dispuestos en las estrategias de enseñanza -aprendizaje, entre otros.
- Evidencias e información que se dispone para la evaluación, como la competitividad que hace referencia a la formación de recursos humanos.
- Pertinencia del programa y ampliación de cobertura en atención a grupos vulnerables o que por su condición laboral o social no sería posible acceder a educación de calidad.

Destaca la sistematización que se tiene, ya que al solicitar la evaluación y registrar la solicitud en la plataforma para que otorgue un número de registro y contar con un espacio donde se integre la información del programa, esta se vincula con otras plataformas del Conacyt, por ejemplo, la del Currículum Vitae Único de estudiantes, profesores y miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Reflexiones finales

La complejidad de la evaluación de la educación en modalidad virtual reside en la determinación de los conceptos, indicadores y marcos de referencia estandarizados y acordes. A continuación presentamos, como parte de la experiencia en los procesos de evaluación y acreditación, lo que el suv ha enfrentado por los diferentes organismos e instituciones. Según capítulos anteriores queda pendiente:

- Normatividad aplicable.
- Que exista un marco de referencia nacional para todas las agencias evaluadoras que consideren los diferentes niveles educativos e indicadores pertinentes, además del grado de maduración o ciclo de vida del programa.
- Establecer instrumentos y guías específicas para esta modalidad, con indicadores cuantitativos, cualitativos, de impacto, correlacionales.
- Evaluadores con experiencia no solo en el objeto de estudio del programa, sino con experiencia en la modalidad. Se necesita que conozcan la modalidad los expertos disciplinares; es un paso para evitar subjetividades o que las evaluaciones sean a criterio de la persona y no consideren las particularidades de la modalidad.
- Considerar un experto en tecnologías como parte del grupo de evaluadores.
- Hay evidencias no integradas en el expediente y que son de gran relevancia para la modalidad, el diseño instruccional, las políticas para el uso de los

recursos informativos, el monitoreo cuantitativo y cualitativo del desempeño de los asesores y estudiantes, entre otros.

La educación a distancia se ha desarrollado y conceptualizado a través de los años. Cada vez son más las instituciones que han virtualizado alguno de sus programas educativos por estar dentro del marco de la globalización económica y gestión del conocimiento. Con las dinámicas de la sociedad actual es necesario que se abra a diferentes formas de aprendizaje y se diversifiquen las modalidades de oferta educativa para los futuros profesionistas.

Ha sido un aprendizaje difícil tanto para los organismos como para las instituciones que cuentan con modalidades no presenciales. Se considera que hay avances y disponibilidad para consolidar un marco de referencia e indicadores pertinentes que (conforme más programas educativos sean sujetos a evaluación) se fortalecerán y considerarán las particularidades de la modalidad hasta llegar a igualdad de circunstancias ante las modalidades presenciales.

Referencias bibliográficas y electrónicas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (1984). Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional. *Revista ANUIES* núm. 49. Recuperado de http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista49_S2A5ES.pdf

ANUIES. (2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuarioestadistico-de-educacion-superior>.

- ANUIES. (2017a). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C.* Recuperado el 18 de octubre de 2017, de <http://www.anui.es.mx/acerca-de-la-anui.es/resena-historica>.
- ANUIES. (2017b). *Publicaciones*. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm#1>.
- Cervantes Pérez, F.; Bañuelos Márquez, A. M.; Chávez Maciel, F. J., Rocha Reyes, J. P. (2015). La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México. En *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Secretaría Ejecutiva del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y Virtual Educa a través del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe 2015. Recuperado de http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/_los_problemas_de_la_evaluacion_de_la_educacion_a_distancia_en_america_latina_y_el_caribe_-_utpl-caled-virtual_educa.pdf.
- CIEES. (2017). Proceso General para la Evaluación de Programas Educativos de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/PROCESO%20GENERAL%20PARA%20LA%20EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS%20DE%20EDUACION%20SUPERIOR%2002%20OCT%202017.pdf>
- CONAEVA. (1989). Capítulo 9, Lineamientos estratégicos para la evaluación permanente de la educación superior. *Revista ANUIES* núm. 75. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista75_S2A1ES.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de posgrados en la modalidad no escolarizada (a distancia y mixtos)*. México: Conacyt.
- Diario Oficial de la Federación*. (2008). Acuerdo secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media

- superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2008). *Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado a distancia*. México: Conacyt. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado_distancia.pdf
- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreno, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta y C. Rama. *La Educación a Distancia en México. Una nueva realidad universitaria*, México: Virtual Educa-UNAM, pp. 3-16. Recuperado de: <https://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>.
- Navarro Navarro, F. G. y Gómez Hernández, M. E. (2016). Evaluación de la calidad de los programas educativos a distancia del Sistema de Universidad Virtual. En *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual; año 5, núm. 5, diciembre 2016-noviembre 2017. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied>.
- Rama, Claudio (2015). Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia. En *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Secretaría Ejecutiva del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (Caled), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y Virtual Educa a través del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/-_los_problemas_de_la_evaluacion_de_la_educacion_a_distancia_en_america_latina_y_el_caribe_-_utpl-caled-virtual_educa.pdf.

Evaluación y acreditación de programas educativos...

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa sectorial de educación, 2013-2018. México: SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18

Sitios web

<http://www.copeems.mx/>

<https://www.copaes.org/>

<http://www.ciees.edu.mx/>

<http://www.udgvirtual.udg.mx/>

Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en Prometeo Editores, SA de CV, Libertad 1457, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, México

La edición de esta obra fue financiada con fondos PFCE 2016

Esta edición consta de 200 ejemplares

Editado en la Coordinación de Recursos Informativos de
UDGVirtual por: Alicia Zúñiga Llamas, edición; Juan Manuel Macías
Landa, Alan Miguel Valdivia Cornejo y Sergio Alberto Mendoza
Hernández, corrección de estilo; Omar Alejandro Hernández
Gallardo, diseño, diagramación e infografía; José Mariano Isaac
Castañeda Aldana, diseño de portada

Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas presenta una excelente lectura para las instituciones, coordinadores de programas de educación e investigadores en modalidades no presenciales –incluso instancias que intervienen en la evaluación y acreditación–, que pretenden iniciar el proceso de acreditación de sus programas, ya que integra una revisión de la normativa existente, de los organismos y comités institucionales para la evaluación de la educación superior y su interpretación para esta modalidad.

Se espera que este libro sea un referente para la comprensión de los procesos, indicadores y buenas prácticas que han llevado al Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, a la evaluación y acreditación de su oferta académica en los niveles medio superior, superior y posgrados en la modalidad virtual.

ISBN 978-607-742-986-9



9 786077 429869

