



Universidad de Sancti Spíritus
“José Martí Pérez”

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación

Título: Propuesta de un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el aseguramiento de la calidad en la UNIMET

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gustavo Martin Carrasco Ortega

Caracas, 2015



Universidad de Sancti Spíritus

“José Martí Pérez”

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación

Título: Propuesta de un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el aseguramiento de la calidad en la UNIMET

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER

EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor: MSc. Gustavo Martín Carrasco Ortega

Tutora: Dra. C. Adilen Carpio Camacho

Caracas, 2015

DEDICATORIA

A la memoria de mi amigo y gran tocayo Profesor Gustavo Spech, lo logramos nosotros aquí y tú desde el cielo, me hubiese gustado escuchar la defensa de tu tesis con ese jurado celestial, te conozco seguro sacaste 5* , eres el puesto uno y catedrático en los cielos y siempre estarás en mi mente como un ejemplo a seguir.

A mi amada esposa Janeth Mora De Carrasco, por el apoyo, por llenar mi vida, por celebrar mis logros, por tener tanta paciencia y no pegarme los libros y la computadora por la cabeza más de una vez a lo largo de toda la maestría te amo linda eres lo mejor de lo mejor y la dueña de mi corazón.

A mis hijos Sandra, Ivonne, y mis mellizos Leonardo e Ivanna son la huella de mi paso por este mundo, si supieran lo grande que me sentía cuando estaba haciendo cualquier trabajo o estudiando y alguno de ustedes se acercaba a darme un beso un abrazo y en algunos casos a sacarme de la computadora para jugar, los amo infinitamente y sólo le pido a dios la suficiente vida e inteligencia para educarlos, guiarlos por el buen camino y que cuando me llegue el momento de partir al cielo sean ustedes profesionales e independientes y puedan recordarme con orgullo y una sonrisa. Que dios los bendiga.

Papi

SON MI TODO

LOS AMO

GUSTAVO

AGRADECIMIENTO

Primeramente a Dios por demostrarme sencillamente que me ama al perdonar todos mis errores y proporcionarme tantas oportunidades para crecer, **por darme la mejor esposa del mundo y mis hijos maravillosos por los que daría sin dudarlo mi vida**, por facilitarme descubrir que tengo más que un amigo un **hermano Cubano el Dr. C Eldis Roman Cao.**

A mi tutora **Dr.C Adilen Carpio Camacho sin tu ayuda nada de esto hubiese sido posible. Adi que Dios te cubra de bendiciones junto a tu bella familia.**

A mi hijo-primo **Ing. Keddyn Sayago “TOBIAS MOGOLLON”** por todo su apoyo a lo largo de toda la maestría arreglando mi computadora, instalando programas, montando presentaciones en power point, bajando información, por su paciencia tratando de enseñarme computación aunque para mi es sumamente difícil, creo que algo aprendí no mucho **PORQUE NO SOY TAN INTELIGENTE COMO TÚ**, pero puedo defenderme un poco. **Que Dios Te Bendiga eres mi hijo mayor aunque no seas tan atractivo como yo.**

A todos los profesores (Yamirka, Edelso, Maria Elena, Yiya, Ricardo, Juan Emilio, Zuleiqui, Salvat, Ignacio, Geycell, Yamile, Anna, Marta, Claribel) por venir de tan lejos a dar lo mejor de sí, dejando su familia para que aprendamos y nuestro país progrese. GRACIAS SENCILLAMENTE GRACIAS

Algún día ire a Cuba a comer la comida de Yiya, a conocer el Yayabo con Yamirka, a ir de fiesta con Eldis y Edelso, jugar domino con Ricardo y Juan Emilio y pasear con el resto porque ahora más que mis profesores son mi familia.

GRACIAS LOS AMO A TODOS

GUSTAVO

SÍNTESIS

La evaluación es una herramienta básica para el desarrollo de todas las actividades del hombre y posee vital importancia en la materia educativa, en este orden de ideas la evaluación continua de los programas académicos se vuelve un elemento totalmente necesario. En consecuencia, este trabajo se centra en hacer una propuesta de un sistema de evaluación y acreditación para programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías en el contexto de la Universidad Metropolitana. Para esto se ha apoyado en las técnicas de selección y lectura de documentos y en el estudio de casos, que permite hacer una caracterización del modelo de evaluación que actualmente se utiliza en esta universidad con sus principales debilidades que orientan al investigador a hacer una propuesta pertinente de mejora que tribute al aseguramiento de la calidad de la institución. Finalmente la propuesta es sometida a criterio de expertos los cuales corroboran que la misma es factible, aplicable y posee rigor científico, ya que existe calidad en el diseño del sistema de evaluación y acreditación y de los diferentes elementos que componen el sistema de evaluación y acreditación, está estructurado con un correcto orden de los diferentes aspectos que conforman el sistema de evaluación y acreditación en correspondencia con el objetivo que se persigue en él, utiliza un lenguaje claro en la redacción, lo cual propicia que se entienda y contribuya al aseguramiento de la calidad en la educación Superior.

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUCCION | 1 |
| CAPITULO I. Fundamentos teórico conceptuales de la evaluación y acreditación de programas académicos | 9 |
| 1.1 Generalidades de la evaluación en la educación | 9 |
| 1.2. La evaluación de programas educativos..... | 14 |
| 1.2.1 Definición de la Evaluación de Programas..... | 15 |
| 1.2.2 Criterios en la Evaluación de Programas | 16 |
| 1.2.3 Estudios precedentes de la evaluación de programas en Venezuela | 21 |
| 1.2.4 Modelos de Evaluación de Programas..... | 21 |
| 1.3 Relación de la evaluación con la calidad | 28 |
| 1.3.1 Aseguramiento de la calidad de la educación superior | 30 |
| CAPITULO II. Valoración del modelo de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y maestrías vigente en la UNIMET | 35 |
| 2.1 .Concepción general de la valoración del modelo de evaluación y acreditación vigente en la Unimet..... | 35 |
| 2.2 Métodos y técnicas para la valoración de modelo de evaluación y acreditación de la UNIMET | 36 |
| 2.2.1. Selección y lectura de documentos..... | 36 |
| 2.2.2 Estudio de caso..... | 37 |
| 2.3. Definición de la población, la muestra y tipo de muestreo | 38 |
| 2.4 Resultados de la valoración del modelo de evaluación y acreditación vigente en la UNIMET | 38 |
| 2.4.1 Resultados de la Selección y lectura de documentos | 38 |
| 2.4.2 Resultados del Estudio de Caso | 39 |
| 2.5 Triangulación de técnicas de la valoración del modelo de evaluación y acreditación de la UNIMET: Resultados generales | 60 |
| CAPITULO III. Propuesta de un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el aseguramiento de la calidad en la UNIMET | 62 |

| | |
|---|----|
| 3.1 Sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para la UNIMET. Generalidades y Antecedentes..... | 62 |
| 3.1.1 Pautas de Calidad | 65 |
| 3.1.2 Estatutos de evaluación de maestrías..... | 72 |
| 3.2 Valoración del Sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para la UNIMET | 84 |
| Conclusiones..... | 90 |
| Recomendaciones..... | 91 |
| Bibliografía | 92 |

INTRODUCCION

La sociedad nacional y mundial en tiempos recientes ha enfrentado avances vertiginosos en diversos ámbitos científicos y tecnológicos, que han impactado favorablemente en su dinámica. Esta evolución permanente a impuesto a las instituciones educativas la necesidad de adecuarse de manera eficiente, oportuna y efectiva a la misma, uno de los elementos de fundamental importancia para atender a estas constantes transformaciones sociales, lo constituye el quehacer evaluativo, el cual permite determinar la relevancia social de un proceso, programa, acción u objetivos institucionales, su productividad, impacto y pertinencia con el entorno.

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

En este sentido, Martínez (2005), expresa que la evaluación permite estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto. Si la sociedad cambia continuamente, las organizaciones tienen que seguirla. Siendo la evaluación el proceso que determinará hacia donde deben dirigirse las acciones para atender las demandas correspondientes, tal y como afirma Alves y Acevedo (2000) “en la actualidad existe la necesidad de evaluar todo, como única alternativa de optimizar los recursos y garantizar la calidad y la eficiencia” (p.15).

En el mismo orden de ideas, García (2005), refiriéndose al ámbito educativo, señala que hoy nadie discute la necesidad de evaluar los sistemas educativos, esto significa aplicar la evaluación sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, el funcionamiento de los centros y a las propias administraciones educativas.

Dentro de este contexto, la evaluación se debe considerar como un proceso

permanente que conlleve a consolidar fortalezas, corregir debilidades y precisar las oportunidades en el quehacer educativo y en los programas y centros que tengan la responsabilidad de llevar adelante esta acción educativa. Al respecto, Cano (2005), plantea que “se destaca en la evaluación una operación de naturaleza concurrente, ya que se centra más en el proceso que en el producto, lo que permite tomar decisiones a tiempo antes que las situaciones de conflicto y complejas se presenten” (p.1).

Partiendo de esta idea, se considera entonces que la evaluación como proceso dinámico y permanente abarca diferentes ámbitos de acción considerando su contexto y las relaciones entre los elementos que lo conforman, es así como Alves y Acevedo (2000), refieren a que “se pueden hallar las siguientes dimensiones de la evaluación; o de centros educativos, curricular, de programas, ambiente físico y enseñanza y aprendizaje, desempeño docente y programa pedagógico” (p.26).

De lo anterior se desprende, según estos autores, que la evaluación de programas constituyen una de las dimensiones de la evaluación que permitirán determinar el curso de acción del programa y abordar las revisiones y ajustes necesarios, tomando en cuenta el contexto en el cual se inserta, en este sentido y para efectos de este estudio, se entiende por programa un conjunto de actividades, dentro de un contexto social (ordenados y sistematizados) que van encaminados a la consecución de unos objetivos. (Alves y Acevedo (2006).

En tal sentido, las organizaciones responsables de la implantación y desarrollo de los programas deben contemplar mecanismos para una continua evaluación, determinar su efectividad, considerar las amenazas y oportunidades del entorno y generar resultados que conduzcan a la toma de decisiones en cuanto al funcionamiento del programa y en función de los objetivos del mismo, la evaluación por lo tanto, es un medio para poder apreciar con alto grado de exactitud el logro de un objetivo determinado o del resultado de cualquier actividad, de aquí su importancia y necesidad de aplicación.

Al respecto Fuguet (1983), afirma que la evaluación de programas es una parte importante y permanente de la evaluación curricular, es por ello que debe realizarse

con mucha frecuencia, para hacer las revisiones y reajustes necesarios, tomando en cuenta el crecimiento poblacional y las demandas sociales, políticas y económicas de una organización, programa o universidad. Esta evaluación debe adaptarse al desarrollo acelerado del conocimiento científico y tecnológico presentes en las disciplinas que se identifican con las ciencias. De allí, el punto de partida para que se considere a la evaluación de programas como una herramienta básica que permita corregir fallas a lo largo de los procesos y determinar su logro de una manera objetiva, por eso la evaluación debería estar presente en todas las organizaciones, especialmente en aquellas dirigidas a la formación y actualización de los ciudadanos que activamente actúan en la sociedad.

Briones (1991), al referirse a la evaluación de programas establece que hay que mejorar la eficiencia interna del programa, la efectividad en cuanto al logro de los objetivos, perseguir el mejor de los resultados, o sea, la efectividad cualitativa del programa, modificar la estructura, el funcionamiento y la del programa y tratar de homogenizar los efectos, consecuencias e impactos en diversos subgrupos de la población de referencia del programa. En este orden de ideas, Nozenko y Formari (1995), afirman que es necesario realizar evaluaciones de programas para evitar la evaluación ficticia y las técnicas manipuladoras orientadas a posponer la modificación o extensión del programa.

Por otra parte, en todas las organizaciones existe una característica común: La competitividad, que las impulsa a operar y querer ser los primeros y mejores en el mercado bien sea por sus productos, acciones o servicios. Es allí donde la evaluación de programa, juega un papel primordial para lograr medir o interpretar las características y obtener conclusiones o determinar en qué proporción se han logrado los objetivos establecidos en las organizaciones. Estas deben utilizar, en la mayoría de los casos, los servicios de evaluadores que consoliden una herramienta fundamental que, a partir de un continuo seguimiento en todas las operaciones de la organización, se puedan lograr con mayor grado de aceptación la selección de la mejores alternativas para enfocar de una manera sencilla y directa los posibles problemas o dificultades y aplicar los correctivos pertinentes.

Con relación a lo anterior, Martínez (2005), señala que las instituciones son de elevada importancia los niveles de competitividad que necesariamente involucran los procesos de innovación considerando la calidad y el uso de la tecnología, no escapando de esta dinámica las organizaciones de educación superior, las cuales responden a la formación y calificación que deben tener los profesionales en general para insertarse y mantenerse en un mercado de trabajo, “ la universidad debe hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad, y si la sociedad cambia continuamente, la universidad tiene que seguirla”. (p.1).

En el mismo orden de ideas, Mosquera (2001), señala que la universidad está orientándose en todas las direcciones necesarias para lograr una educación de alta calidad que la vincule al entorno, en la cual la educación sea para toda la vida y permita la renovación y actualización profesional que conduzca a la inserción en la dinámica social. En consecuencia, las instituciones de educación superior deben renovarse, modernizarse en sus ámbitos académicos, administrativos y de gerencia, para esto, deben abordar un proceso evaluativo que permita establecer la acción y dirección a seguir.

Al respecto, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU 2001), considera que la calidad de una universidad o programa será entendido como la conjugación e integración de su pertinencia, eficiencia, efectividad-eficacia. Entendiéndose como pertinencia la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional o programática. La eficiencia como una optimización de los recursos en el logro de las metas, la efectividad y la eficacia las cuales aluden a la consecución de los objetivos, la efectividad abarcaría el logro de los objetivos en un determinado contexto extrauniversitario, es decir, a la repercusión que logró el programa.

En este contexto universitario se ubica la Universidad Metropolitana (UNIMET) como Institución de Educación Superior que requiere, como toda organización, evaluar sus programas ajustados a los lineamientos de calidad referidos por OPSU (2001).

La UNIMET, inicia sus actividades docentes en el año de 1970, se imparten actualmente nueve carreras universitarias en pre-grado, que a saber son:

Administración con mención en Banca y Finanzas, Gerencia, Educación, Idiomas, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Ingeniería de Sistemas y Matemática.

Además dictan cinco cursos de postgrados a nivel de maestría, las cuales son: en Administración menciones en: Gerencia de Finanzas, Gerencia Inmobiliaria, Gerencia de Empresas, Gerencia de Mercadeo, Gerencia de Recursos Humanos y en Ingeniería dos menciones: Sistemas y Diseño Urbano.

Cuenta con una unidad de gran importancia denominada Centro de Extensión, Desarrollo Ejecutivo y Consultoría Organizacional (CENDECO), adscrita al Vicerectorado Académico de la Universidad Metropolitana, en ella fundamentalmente se dictan cursos y programas, se organizan talleres, seminarios, conferencias, todo esto, disponible para quien lo requiera o cualquier empresa u organización que así lo solicite. Dentro de los programas que administra se encuentra el de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocios, (PPPMN), dirigido a profesionales en el área de mercadeo.

En los actuales momentos, el Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocios (PPPMN) enfrenta dificultades, al considerar los estadísticos de los últimos seis años se observa que su demanda o solicitud de participantes ha disminuido en gran medida, lo que trae como consecuencia la merma paulatina en el número de participantes y por ende en el número de egresados, considerando que ofrece dos veces por año y a pesar que en los actuales momentos se otorgan facilidades para cancelar los costos del mismo, se observa una disminución de la matrícula, persistiendo así la problemática, todo lo cual repercute en los parámetros de calidad de dicho programa.

Por otra parte, se estima que no se ha desarrollado una cultura de evaluación ya que por palabras expresadas por algunos facilitadores y por observaciones realizadas por el investigador, no se realizan evaluaciones que permitan detectar fallas o aciertos en la administración del Programa. Lo cual no permite la retroalimentación ni las mejoras en función de los hallazgos evidenciados por un proceso de evaluación sistemático y formal, dando cabida a decisiones ejecutivas

que posiblemente, no son generadas por un proceso evaluativo.

Asimismo, el investigador que forma parte del personal académico de la institución, ha detectado que parecieran existir diferencias en cuanto a la relación entre el perfil de ingreso del participante y el perfil establecido en el diseño curricular como requisito para incorporarse al Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocios.

Igualmente se han observado aparentes discrepancias entre el perfil real de los facilitadores y el perfil requerido para éstos en los lineamientos establecidos por CENDECO para la administración del PPPMN.

Las dificultades descritas en la situación problémica, orienta la formulación del siguiente **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar el sistema de evaluación y acreditación de programas de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías en el contexto de la Universidad Metropolitana?

De este problema se deriva como **objetivo general**: Proponer un sistema de evaluación y acreditación para programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías en el contexto de la Universidad Metropolitana que tribute al aseguramiento de la calidad de la institución.

El **objeto de estudio** de la investigación es la evaluación educativa

El **campo de acción** se identifica con los sistemas de evaluación de programas académicos.

La solución al problema enunciado exige que se formulen las siguientes **preguntas científicas**:

¿Cuáles son los elementos teóricos fundamentales que se recogen en la literatura científica respecto la evaluación de programas académicos y al aseguramiento de la calidad de la educación superior; así como, los métodos, procedimientos o vías para su modificación?

¿Qué caracteriza los elementos legales y el modelo de evaluación y acreditación que se utiliza en la universidad Metropolitana para medir la calidad de sus programas

académicos?

¿Qué aspectos debe considerar un sistema de evaluación y acreditación de programas de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el contexto de la Universidad Metropolitana que les permita asegurar altos niveles de calidad?

¿Cómo valorar la factibilidad y pertinencia de aplicación del sistema de evaluación propuesto para el contexto de la Universidad Metropolitana?

Teniendo en cuenta el problema científico planteado se planificaron los siguientes **objetivos específicos:**

Analizar los elementos teóricos fundamentales que se recogen en la literatura científica respecto la evaluación de programas académicos y al aseguramiento de la calidad de la educación superior; así como, los métodos, procedimientos o vías para su modificación.

Caracterizar el modelo de evaluación y acreditación que se utiliza en la Universidad Metropolitana para medir la calidad de sus programas de maestría.

Diseñar un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el contexto de la Universidad Metropolitana que les permita asegurar altos niveles de calidad.

Valorar la factibilidad y pertinencia de aplicación del sistema de evaluación propuesto para el contexto de la Universidad Metropolitana.

Desde el punto de vista investigativo, el enfoque metodológico utilizado corresponde a la investigación cualitativa aunque vincula elementos de la metodología cuantitativa, así como diferentes métodos propios de la investigación educativa tanto del nivel teórico como empírico. Estos métodos son:

- a. **en el nivel teórico:** los métodos análisis y síntesis, inducción-deducción.
- b. **en el nivel empírico:** selección y lectura de documentos, observación, aplicación de listas de cotejo y la entrevista.
- c. **en el nivel estadístico- matemático:** procesamiento de datos y cálculo

porcentual.

La población está constituida por 75 personas y por las facilidades del investigador e intereses del estudio no fue necesario calcular muestra; sino que se trabajó con la totalidad de la población.

La **Novedad Científica** de la investigación está dada por la vía propuesta para solucionar el problema mediante la propuesta de un sistema de evaluación y acreditación que permite emitir juicios valorativos en diferentes momentos del desarrollo de los programas; combinando autoevaluaciones con evaluaciones externas, considerando estándares de calidad nacionales e internacionales e involucrando en dicho proceso a los diferentes agentes implicados del contexto de evaluación.

El **Aporte Práctico** consiste en el sistema de evaluación y acreditación propuesto para programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías y su validación a través de criterio de expertos para el contexto de la UNIMET.

La investigación se estructura en tres capítulos. En el **Capítulo I** se precisan los antecedentes de la investigación y el marco teórico conceptual relacionado con la evaluación y el aseguramiento de la calidad. Por su parte en el **Capítulo II** se incluye todo lo relativo a la valoración del modelo de evaluación y acreditación que se utiliza en la UNIMET para sobre la base de sus debilidades y lo que aporta el marco teórico referencial, entonces en el **Capítulo III** poder llegar a diseñar un sistema de evaluación y acreditación que asegure la calidad de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías en el contexto de la UNIMET.

CAPITULO I. Fundamentos teórico conceptuales de la evaluación y acreditación de programas académicos

Introducción

La evaluación de los programas educativos como una forma de mejorar su calidad ha sido uno de los temas a debate desde finales del siglo XX e inicios del XXI. Más allá de las discrepancias en torno a sus resultados, la evaluación de los programas educativos es un método que ha comprobado su efectividad y eficiencia para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, a partir de su vinculación con la universidad de la cual depende, así como con su infraestructura e incluso aspectos particulares como su desarrollo académico y el de su investigación. Es por tanto que, tener una sólida concepción teórica sobre sus aspectos medulares, puede proporcionar al investigador los puntos de partida imprescindibles para acometer un estudio.

Considerando los elementos antes mencionados, este capítulo, se traza como propósito analizar los elementos teóricos fundamentales que se recogen en la literatura científica respecto la evaluación de programas y la calidad de la educación superior; así como, los métodos, procedimientos o vías para su modificación que posibiliten hacer una propuesta oportuna para el contexto definido.

1.1 Generalidades de la evaluación en la educación

La concepción y la práctica de la evaluación en educación están íntimamente relacionadas con el desarrollo del concepto de “calidad” entendido a través de sus diferentes dimensiones (intrínsecas y extrínsecas) y desde diferentes tendencias, pero siempre muy ligado al desarrollo económico-social alcanzado por las diferentes sociedades y respondiendo a sus demandas como puede ser la imperiosa necesidad de ser acreditada la calidad de un servicio o de una actividad, ya sea productiva, comercial, social o cultural de la que se sirve la sociedad o determinados sectores de la misma, a los cuales se les debe responder por dichos servicios y la responsabilidad por la calidad de los mismos recae, por supuesto, en la institución que los brinda.

Refiriéndose a la evolución y expansión de la práctica evaluativa House (1993) plantea que “en primer lugar, habría que hablar de cambios conceptuales, entre los que el ejemplo paradigmático es la sustitución de nociones monolíticas por otras pluralistas, y el abandono de la idea de una evaluación libre de valores. En segundo lugar, podemos referirnos a cambios metodológicos, caracterizados por la creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. En tercer lugar, deben mencionarse los cambios en la utilización de la evaluación, con mayor énfasis en la concepción «iluminativa» que en la instrumental y la insistencia en el carácter político de aquélla. En cuarto y último lugar, pueden señalarse algunos cambios estructurales, caracterizados por una creciente inclusión de la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, una ampliación de sus ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad”. (House 1993)

Una muestra fehaciente de lo anteriormente expresado es la existencia de tres grandes paradigmas en evaluación educativa: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto a los que han respondido modelos como el conductista-eficientista, el humanístico y el holístico respectivamente. A estos modelos se corresponden diferentes métodos evaluativos, creados principalmente por autores norteamericanos como por ejemplo: La Evaluación orientada hacia los objetivos de Tyler, iniciada y continuada por otros muchos investigadores entre ellos Metfessel y W.B.Michael, que ampliaron su metodología; El Método científico de evaluación de Edward A. Suchman; La Planificación evaluativa de L.J.Cronbach; La Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (CIPP) de Daniel L. Stufflebeam; El Método evaluativo centrado en el cliente de R.E. Stake; El Método contrapuesto de evaluación de T. R. Owens y R.L.Wolf; La Evaluación iluminativa, o Método holístico de Stake, B.Mc Donald y L. Stenhouse; El Método evaluativo orientado hacia el cliente de M.S. Scriven.

Por otra parte la evaluación educativa se va plegando cada vez más a intereses políticos y es por eso que House (1992) muy acertadamente describe ese proceso de influencia cuando dice: “Filosóficamente, los evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutral y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otros; aunque no acostumbran tener

claro en absoluto, qué hacer con semejante descubrimiento. Los evaluadores tuvieron que hacer frente a la disyuntiva, en apariencia conflictiva, entre ser científicos por un lado, y útiles, por otro. Políticamente, por último, se movieron de una esfera en la que se concebían a sí mismos como técnicos expertos opuestos a los males de la política, a otra en la que ahora admiten, francamente que la evaluación misma es una actividad con efectos e implicaciones políticas. Estos cambios conceptuales fueron estimulados por la rápida evolución del contexto social, en relación con el cambio del carácter en la sociedad norteamericana". (House 1993)

Es decir, se comenzó con la aplicación de la metodología experimental, dominante por muchos años y "en respuesta a una política federal norteamericana que orientó el trabajo de los evaluadores hacia lo que Scriven (1983) denominó "las doctrinas de la gestión empresarial y del positivismo", conduciendo los análisis hacia el beneficio de los gestores y directores de los programas y los evaluadores actuaron como científicos neutrales que depositaban su confianza en los métodos aceptados de las ciencias sociales como forma de protección frente a los sesgos. Los evaluadores eran primariamente experimentales, cuasi experimentales o empleaban el análisis de muestras, pero se utilizaban siempre la medición de resultados cuantitativos con los que equipararse-por analogía- con las mediciones de desarrollo económico"

Más tarde en los 60, 70 y 80 se pusieron de moda los métodos cualitativos pero se acentuaron las disputas entre los defensores de uno u otro método que trajeron como consecuencia la utilización de métodos mixtos (complementación del método cuantitativo y cualitativo).

Por su parte, la década de los 90 se ha caracterizado por un auge de la evaluación en muchas regiones. Al decir de Hilda María Lanza (1996) en Iberoamérica estos años han significado un marco propicio para la expansión del debate que dio a luz a los sistemas de evaluación de la calidad de la educación e identifica tres formas o modos diferentes que adoptan las experiencias de evaluación: sistemas de evaluación orientados a las tareas de acreditación; sistemas de evaluación de la calidad orientados a la producción de información de logros de aprendizaje y de los procesos que los producen, con periodicidad en los procesos de aplicación de

instrumentos y con alcance nacional y las experiencias aisladas de evaluación ligadas a diagnósticos situacionales o en etapa de validación de ítems o de producción de instrumentos, que aún no conforman un sistema.

Al fundamentar el auge actual de la evaluación Tiana (1996) plantea que “entendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes. De ellos se espera que contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas”. Más tarde afirma que “... la rendición de cuentas apunta a la naturaleza de la responsabilidad que se supone incumbe a quienes gestionan esa administración. Por consiguiente, se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, pues cuestiona, en última instancia, quién debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién”.

Para este autor “... la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos por lo que la gran obsesión con que se abre la década de los noventa sea, sin duda alguna, la de la eficacia y, por ende, la del énfasis en la evaluación de los sistemas educativos”.

Se puede concluir que la evaluación educativa, la cual comenzó de forma limitada y centrada en los logros del aprendizaje de los estudiantes, ha ido transitando hacia la evaluación de programas, instituciones y sistemas educativos alcanzando a las políticas educativas. En su recorrido la evaluación educativa ha complejizado su ciclo con una perspectiva cada vez más hacia el exterior, retroalimentando, a su vez, todos los procesos y agentes que intervienen en los sistemas educativos. Esto ha traído consigo que lo que en un inicio comenzó con la aplicación de los test estandarizados como técnicas evaluativas se ha convertido paulatinamente en concepciones, modelos, metodologías y técnicas hasta alcanzar el rango de una teoría consolidada (ciencia) de la evaluación educativa y como práctica profesional,

lo cual se refleja en las palabras de House cuando afirma que "...la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertirse en una pequeña industria profesionalizada, con sus propias revistas, premios, reuniones, organizaciones y estándares" (House 1993)

Por otra parte la responsabilidad de la evaluación, en su capacidad de respuesta por la calidad, está dada en el buen o mal uso de la información que de ella se deriva, el cual cumple una función determinantemente social. Los autores consultados concuerdan en que la información arrojada por la evaluación puede tener usos internos y externos. Los usos internos están relacionados con las políticas educativas, la toma de decisiones, y con la administración y gestión de los sistemas educativos mientras que los usos externos están relacionados principalmente con la rendición de cuentas y la demanda social de información.

Por tanto, la evaluación es conveniente para tareas de diagnóstico, como base para la toma de decisiones, la investigación y para la prospectiva. Es por eso que en la literatura se hace referencia a la utilización instrumental de los resultados de la evaluación como la concepción predominante durante las primeras etapas de su desarrollo histórico y que sirve ante todo para proporcionar información rigurosa, válida y fiable y elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones.

Más tarde surge la denominada utilización conceptual o iluminativa, donde la evaluación no tendría como función única o principal la de ofrecer elementos para la toma de decisiones, sino que también cumpliría un papel importante contribuyendo a mejorar el conocimiento de los procesos educativos y arrojando luz sobre los mismos. Su función sería, pues, la de iluminar la concepción que una determinada comunidad tiene de una cierta parcela de la realidad (educativa, en este caso), aportando información relevante y elementos de reflexión acerca de la misma. (Tiana 1996)

Si la evaluación tendió, en sus primeras etapas evolutivas, a buscar su justificación social en la utilidad instrumental que prometía, en la actualidad encuentra su principal legitimación en una combinación de sus dos funciones principales, instrumental e iluminativa no ya como concepciones alternativas, sino como concepciones

complementarias. Algunos autores añaden una posible tercera concepción la utilización persuasiva donde la evaluación desempeñaría una función eminentemente argumentativa al servicio del discurso político.

La utilidad de una evaluación es en buena medida la que de ella extraigan sus mencionadas audiencias. La conciencia de que una evaluación puede producir efectos que sobrepasan su utilización directa en términos de toma de decisiones ha llevado a algunos autores a plantearse y estudiar la cuestión del impacto real que esta actividad es capaz de producir (Alkin, Daillak y White, 1979). Por impacto se entiende la influencia perceptible que la evaluación ejerce sobre las actividades o actitudes de individuos o grupos, lo que amplía considerablemente el concepto más estrecho de utilidad. Una de las principales implicaciones de tal ampliación es que permite distinguir entre los efectos esperados, deseados y voluntarios de una actividad evaluadora de los inesperados, no deseados e involuntarios. En efecto, no sería razonable considerar útil una evaluación solamente si alcanza sus propósitos declarados, dejando de lado otras consecuencias que haya podido producir.

1.2. La evaluación de programas educativos

La evaluación de programas constituye en la actualidad paso obligado para que las instituciones educativas certifiquen la calidad de sus procesos y demuestren a la sociedad, a la cual sirven, que ofrecen un servicio pertinente.

La evaluación de instituciones y programas educativos es una actividad que se desarrolla a nivel internacional desde la primera mitad del siglo pasado y toma un gran auge en los 90' ligada a la implementación de sistemas para el aseguramiento o garantía de la calidad en la educación con la intención de realizar el diagnóstico, control y pronóstico de la calidad de los objetos que se someten a la evaluación hablándose de una evaluación imbricada con la mejora continua. La evaluación se hace acompañar de la acreditación como la forma de certificar la calidad ante la sociedad.

En la empresa evaluativa están involucradas innumerables agencias nacionales, regionales e internacionales y se pueden identificar así mismo países con mayor o menor desarrollo en este campo.

1.2.1 Definición de la Evaluación de Programas

Definir la evaluación supone en última instancia decir qué finalidad pretende darse a ese acto valorativo; comprometerse con las consecuencias personales, profesionales y sociales que implica cualquier acción evaluativa en educación. Evaluar supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar la clase de comparación, y deducir el grado con que el objeto satisface los estándares llegando a un juicio acerca del mérito del objeto evaluado. Evaluar, en esta acepción, implica decidir en qué medida algo se acerca o se aleja de unos criterios dados. Si se atiende a esta definición, evaluar un programa no es otra cosa que emitir un juicio en el que se aprecia o señala el valor del programa.

En este sentido Guba y Lincoln, (1981) y Stake, (1973), expresan que justipreciar algo es una responsabilidad excesiva para asumirse sin ser compartida con otros. Así, hay quienes han propuesto que la evaluación de programas sea una actividad que al tiempo que estima un valor, aporte información que describa el programa objeto de evaluación. La idea es facilitar la participación de otros (las diferentes audiencias interesadas) en el proceso de evaluación. El peso de la información sobre el programa equilibra el peso del juicio

Pero hay definiciones que van aún más lejos. Crombach y asociados (1980) consideran que “el que evalúa no puede convertirse en un árbitro obligado a decidir si son correctos o erróneos los fundamentos, la planificación, el desarrollo o los resultados de un programa; más bien es un educador que ayuda a que el programa funcione mejor” (p.19) y que debe ser juzgado por lo que audiencias y clientes aprenden de la evaluación. Se evalúa para mejorar.

Otra definición bastante extendida de evaluación se puede encontrar en Stufflebeam y otros (1971) que “es la que la identifica como un proceso que facilita información para que se tomen decisiones relativas al programa evaluado” (p.12). La apreciación en sí pierde protagonismo frente a la adopción de decisiones, verdadero motivo de la evaluación.

Por su parte, Martínez (1999) señala que la evaluación cualitativa de programas trata de recoger, analizar e interpretar, en forma sistemática, rigurosa y crítica, la información necesaria y suficiente sobre las actividades, procesos y resultados de programas y cursos, y utiliza para ello, un enfoque sistémico y humanista sobre la naturaleza de las realidades y una metodología de la investigación holística y contextual...

En este mismo orden de ideas, Pérez (1993) define la evaluación de programas como un proceso sistemático, diseñado intencionalmente y técnicamente, donde se recoge información, orientada a valorar la calidad y logros de un programa, como base para la toma de decisiones de mejora del mismo.

Bajo esta concepción de evaluar para mejorar, se ubica la evaluación del PPPMN, así mismo, se corresponde con los aspectos planteados por Arenas (2002) quien concibe la evaluación de un programa dentro de la acción para el mejoramiento continuo de la organización o institución, mediante la renovación y adaptación a los cambios científicos y sociales que se desarrollan en su entorno.

1.2.2 Criterios en la Evaluación de Programas

Los criterios de evaluación constituyen una serie de estándares que nos permiten decidir bien sobre el valor o mérito del programa. Al igual que los términos de comparación, muchos criterios suelen estar implícitos en el proceso de evaluación o en la mente de los evaluadores y sólo se revelan cuando se conoce los resultados de la evaluación. Se utilizan como criterios el nivel de mejora o desarrollo operado en el programa respecto a anteriores evaluaciones del mismo programa. Se trata de hacer un análisis longitudinal del programa y no una mera comparación circunscrita a un momento determinado en la vida del programa. La satisfacción de determinados indicadores o estándares, con los que se ha comparado el programa o el impacto social, educativo, profesional, etc. del programa son criterios utilizados por algunas evaluaciones.

En lo que se refiere al establecimiento de medidas o indicadores concretos en la evaluación de programas, se puede identificar muchos y muy diferentes criterios dependiendo de las propias intenciones del programa. Pueden tener que ver con las

personas a quienes afecta el programa, con los organismos que lo promueven o las instituciones que los acogen, con quienes se ven afectados por el programa o con el lugar o la comunidad en la que se implanta o con los ciudadanos en general. Según Weiss (1972) por ejemplo, establece cuatro tipos de medidas o indicadores de resultados: medición de los efectos sobre las personas a quienes se les da servicio; medición de los efectos sobre las organizaciones; medición de los efectos sobre sistemas más amplios: y, medición de los efectos sobre el público.

El tipo de información que se recoge en un proceso de evaluación depende, en primer lugar, del objeto evaluado y, en segundo lugar, de los términos de comparación y de los criterios establecidos. La información pertinente para evaluar el programa de una asignatura puede no ser demasiado útil para evaluar un programa de intervención socioeducativa para grupos marginados o un programa de formación permanente para profesores de secundaria. No obstante estas diferencias, es posible pensar que -salvo en aquellas definiciones que no incluyen el juicio como parte del proceso evaluativo- toda evaluación requiere para su desarrollo dos tipos básicos de informaciones: descriptiva y valorativa.

Las informaciones de tipo descriptivo tienen que ver con alguna explicación sustantiva -apoyada en algún modelo teórico desde el que se realiza el análisis del programa- o con alguna explicación no sustantiva -amparada en visiones que no hacen referencia a modelos teóricos y están apoyadas en intuiciones, sentimientos, intereses, etc.- sobre el diseño, funcionamiento o resultados del programa. Ambos tipos explicaciones son necesarias para captar con perspicacia cómo se gesta, cómo evoluciona y cuál es el impacto de un programa. El evaluador debe ser consciente que todas las informaciones que recoge y que explican algo sobre el programa responden a distintas preguntas. Las explicaciones se formulan en respuesta a las cuestiones de todo tipo que se formulan audiencias, clientes, evaluadores, patrocinadores, etc.

Las informaciones de tipo valorativo que recoge el evaluador reflejan los esquemas de referencia, los criterios y los esquemas de valor desde los que se juzga al programa. Es decir, un programa puede evaluarse sólo considerando los esquemas

de valor y, por ende, los criterios de los clientes o los patrocinadores (eficacia, eficiencia, cobertura, impacto social, etc.), pero a dichos esquemas de valor pueden sumarse los que identifican los participantes en el programa o las audiencias (desarrollo personal y social, respeto a la libertad de acción y decisión, mejoras económicas, etc.).

Una visión más exhaustiva, como la mantenida por Guba y Lincoln (1981) o Stake (1975) vendría a señalar que en una evaluación se generan hasta cinco tipos de informaciones: (a) información descriptiva relacionada con el objeto de evaluación, su contexto y las condiciones por las que se ve afectado; (b) información en respuesta a los asuntos que preocupan a las audiencias; (c) información sobre cuestiones relevantes; (d) información sobre valores; (e) información sobre los estándares relevantes para apreciar el mérito y el valor.

Desde su perspectiva, los criterios se identifican con las variables dependientes de una investigación evaluativa.

Algunas de las definiciones dadas sobre la evaluación sugieren que ésta ha sido concebida para servir a determinadas audiencias. Por ejemplo, cuando se dice que la evaluación se realiza para favorecer la toma de decisiones se está subrayando a quién sirve la evaluación. Otras definiciones no son tan precisas en este sentido y sus autores hablan de la utilidad de la evaluación para los clientes, audiencias o sujetos evaluados.

Con Nevo (1989) puede afirmarse, sin embargo, que la evaluación puede ser útil para todos al tiempo que lo es para una audiencia en particular. La literatura de evaluación no sugiere la existencia de una "audiencia más apropiada" para la evaluación, más bien en ella llegan a establecerse tres tipos de proposiciones en torno a esta cuestión: (a) una evaluación puede tener más de un cliente o audiencia; (b) diferentes audiencias pueden tener diferentes necesidades de evaluación; (c) al planificar las primeras etapas de un proceso de evaluación deben ser claramente identificadas las audiencias específicas para una evaluación así como sus necesidades de evaluación .

De acuerdo con la propuesta de Stake (1973), un proceso de evaluación debería incluir: (a) la descripción del objeto a evaluar; (b) informar de esa descripción a las audiencias relevantes; (c) obtener y analizar sus juicios; y (d) informar de nuevo a las audiencias sobre el análisis realizado con sus propios juicios.

Existen muchas más formas diferentes de organizar un proceso de evaluación de las que las aquí presentadas no son sino un mero exponente, pero en todas ellas se destaca la necesidad de que la evaluación no se convierta en una simple actividad técnica de recogida y análisis de datos, valoración de la información y, en su caso, toma de decisiones sino que debe incluir una cierta cantidad de interacción entre el que evalúa y sus audiencias de cara a identificar las necesidades de evaluación o para comunicar los resultados de la misma.

La evaluación de programas educativos, en términos generales, puede ser abordada desde una enorme variedad de métodos y estrategias. Así, una evaluación puede realizarse modificando las condiciones ambientales para conocer como se ven afectados los comportamientos de individuos, colectivos o instituciones educativas cuando se introduce un programa dado. Es decir, se puede utilizar procedimientos típicamente experimentales o cuasi experimentales.

Una evaluación también puede diseñarse recogiendo informaciones y/o juicios producidos con anterioridad en un contexto y en una situación dadas, es decir, utilizando diseños ex-post-facto. Para algunos, la evaluación es algo más simple y sólo consiste en recoger información y presentarla de un modo descriptivo a un tercero que toma decisiones. En este caso, la evaluación sólo requiere un estudio descriptivo.

Para otros, la evaluación es un proceso complejo que va definiéndose interactivamente entre las audiencias y el evaluador. Se trata de diseños de trabajo abiertos y de carácter cíclico en los que resulta fundamental la comunicación de descripciones y juicios. Sus propuestas de trabajo se aproximan a los supuestos de la investigación interpretativa (etnográfica, naturalista, cualitativa) y siguen estrategias apoyadas en el estudio de casos únicos o múltiples.

En cualquier caso, una evaluación no es una investigación que deba reproducir en su diseño esquemas experimentales o interpretativos para satisfacer ciertos requisitos de validez o credibilidad científicas. La planificación, desarrollo y valoración de una evaluación no responde necesariamente a esos esquemas sino a otros que se desprenden de los rasgos propios de toda evaluación. Los esquemas de prueba de hipótesis sostenidos en muchos diseños cualitativos o cuantitativos deben entenderse aquí como esquemas de trabajo o referentes que se hagan en determinado momento del proceso de evaluación, pero nada más.

Cosa distinta son los procedimientos de recogida de la información que en toda su variedad y bajo todas sus formas conocidas pueden ser incorporadas al desarrollo de una evaluación. Además, los diferentes modelos de evaluación incorporan una cierta variedad de procedimientos encuesta (entrevistas, cuestionarios), de observación (escalas, sistemas de categorías, grabaciones en audio y/o vídeo, diarios) y procedimientos de medida (test, escalas). Y lo mismo podría decirse de los procedimientos de análisis de datos convencionales, cualitativos y cuantitativos, que son incorporados casi sin restricciones en la práctica de la evaluación de programas.

La evaluación de programas, tal como se ha venido definiendo en esta investigación, puede realizarse desde distintas instancias y respondiendo a metas diferentes. La literatura sobre evaluación sugiere dos importantes distinciones que deben tenerse en cuenta al decidir sobre esta cuestión. La primera de ellas es la que diferencia entre evaluador externo y evaluador interno (Scriven, 1973,1975; Stake y Gjerde, 1974, Stufflebeam, 1971). Un evaluador interno es una persona o grupo profesional que, a diferencia del evaluador externo, participa en el programa bien como observador, bien como usuario del mismo o en alguna otra función reconocida. La segunda distinción que cabría hacer es entre el evaluador profesional y el evaluador aficionado. Según Scriven (1973) “esta distinción afecta sobre todo al tipo de formación que uno y otro han recibido. El evaluador aficionado tiene una formación más sólida en otros campos que en el de la evaluación, actividad a la que dedica sólo parte de su trabajo” (p.134). El evaluador profesional ha recibido una formación específica sobre esta actividad, asume la responsabilidad de proyectos de

evaluación y se dedica prioritariamente a evaluar. Es evidente que ambas distinciones resultan independientes y, por tanto, pueden combinarse en formas diferentes.

1.2.3 Estudios precedentes de la evaluación de programas en Venezuela

Se recogen en la literatura especializada un número importante de investigaciones precedentes propias del contexto venezolano que pueden ser consideradas como punto de partida y cuyos resultados no deben subestimarse. Así por ejemplo se reconoce el trabajo de Gavidia (2009) quien logró corroborar que existen discrepancias entre el proceso de la enseñanza y lo que conocen los alumnos del programa, determinándose que para salvarlas se propone la elaboración de diseños instruccionales que faciliten su aprendizaje.

Por otra parte, sistematizaciones de conocimientos en esta área conducen al autor de esta investigación a afirmar que existe una importante cantidad de investigaciones que hacen una evaluación de programas que difieren de la línea de los estudios de postgrado como es el caso de Santana (2009), Guerrero (2010), Di Lascio (2010), Santaella (2010), Márquez (2011), Rodríguez (2011), Zambrano (2011), González (2012), Ramírez (2012), todos y cada uno de los cuales valoran indicadores particulares para el estudio de la problemática.

Los antecedentes presentados evidencian la preocupación generada, no sólo en el ámbito docente sino también en el estudiantil, en relación con elementos que comprenden el sistema de evaluación de programas, además resaltan la importancia, aun más, del estudio de todas las implicaciones que pueda tener la aplicación del proceso evaluativo dentro de un determinado programa, en este sentido, las investigaciones antes expuestas y la presente son muestras evidentes de ello y generan resultados valiosos para mejorar la práctica evaluativa en los programas.

1.2.4 Modelos de Evaluación de Programas

Una vez precisados los conceptos básicos en el campo de la evaluación de programas y los aspectos fundamentales abordados en estudios previos al que se presenta, es oportuno referir los modelos orientadores de la evaluación de

programas, los cuales son abordados por varios autores, tal y como se presentan a continuación:

El Modelo de Briones (1991)

En este modelo el autor va a definir el programa como la estrategia de planificación organizada vinculada a un conjunto de actividades que deben ser desarrolladas y evaluada, donde el estudiante, el docente, la institución, el conocimiento, las situaciones por resolver, las destrezas, los sistemas de valores, los planes, los programas, todo se relaciona con el contexto social.

La planificación es básica en este modelo y por ello requiere la participación de una serie de elementos de importancia elevada. El modelo muestra tres niveles que conforman los niveles de la planificación curricular que a saber son: Elementos de Iniciación y Orientación (Nivel Macro): los que originan y determinan el currículo, delimitan las bases y por ende los alcances de la estructura curricular, básica como específica. Se presentan elementos sociológicos, antropológicos, históricos, psicológicos, socio- económicos, políticos, legales, área de influencia de la Institución, políticas nacionales y regionales, entre otras; y el .Perfil Profesional que considera: los elementos que se esperan en la personalidad del que va a egresar y en el área ocupacional con los roles o áreas de incumbencia, donde se desempeñará el futuro egresado.

También la Prospectiva forma parte de este elemento, esto garantizará la validez futura del Perfil Profesional; el ajuste constante del mismo durante el desarrollo del plan, y el seguimiento al egresado. Los Elementos de Planificación y Organización (Nivel Meso): este se evidencia a través de las estrategias Curriculares, las especificaciones curriculares, el programa de las asignaturas y el plan de estudios. El plan de estudios debe estar diseñado por una serie de elementos denominados Asignaturas. Las Asignaturas se relacionan entre sí y al Plan de Estudios por medio de las Especificaciones Curriculares que lógicamente deben estar en el Programa de Estudios.

El Modelo de Castro Pereira (1998)

En este modelo el programa y su evaluación se funden en uno sólo, ya que la evaluación se realiza a lo largo de todo el desarrollo del mismo. El diseño curricular, está orientado hacia el logro de la adecuación de sus objetivos a las necesidades de la población donde se aplicará, y sus principios son los siguientes: adaptabilidad entendida en el sentido de una acción orientada de forma interna y externa, como respuesta a las necesidades del desarrollo nacional, regional y adecuadas a las características del alumno y el medio. Innovación: entendida como la optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual se entiende como una renovación de las estructuras curriculares a fin de desarrollar en forma continua las innovaciones tecnológicas la flexibilidad es la capacidad para escoger, seleccionar y aplicar conocimientos a situaciones que permitan una individualización de la enseñanza, tomando considerando los factores psico-sociales y económicos del estudiantado, el alcance es el sentido de carácter y amplitud nacional, hasta donde llega la acción educativa, la participación es el sentido de colaboración solidaria y responsable de la población para el desarrollo de los recursos humanos, la ciencia y la tecnología que se necesitan en el país.

El Modelo Normativo para el Diseño de Programas de Estudio de Unidades Curriculares presenta los siguientes elementos: Datos de Identificación, Especificaciones Curriculares, Objetivo Terminal, Sinopsis del Contenido y la Estrategia Pedagógica o Metodológica. Los Criterios para la formulación de los componentes del Programa señala los siguientes: Objetivos Específicos, Contenido Específico, Actividades de Enseñanza-Aprendizaje, Actividades de Evaluación y la Bibliografía General.

Modelo de Stufflebeam: La Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (1993)

Este autor trazó el modelo CIPP y lo contrastó con otros métodos, y ha caracterizado sus sistemas y su orientación hacia el perfeccionamiento del programa y ha descrito los cuatro tipos principales de evaluación. También expone su punto de vista acerca de lo que interviene en la planificación de evaluaciones concretas además de plantear la metaevaluación.

En el modelo CIPP (contexto, entrada/input, proceso, producto), la evaluación de contexto está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben supuestamente satisfacer, a este respecto Barreto (2006) afirma que “su principal orientación es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida y proporcionar una guía para su perfeccionamiento”. (p.59). En cuanto a la evaluación del contexto Stufflebeam (1993) manifiesta que “la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento”. (p.197).

Los principales objetivos de este tipo de estudio son la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste o establecimiento de metas y prioridades y para la designación de los cambios necesarios. La evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios.

La principal misión de la evaluación del proceso es obtener continua información que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario. De allí que la evaluación de proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que considerando la realidad de los resultados del programa, se puede desear saber que actividades se han realizado para llevar a cabo el plan del programa.

La evaluación del producto, su propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros del programa, a este respecto Barreto (2006) afirma que el principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el “programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Además, una evaluación del producto

debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos.”(p. 201)

Modelo de Stake. Evaluación Respondente (1979)

Stake presenta su modelo de la evaluación respondente bajo la forma de la evaluación reloj, y explica que no se trata de un reloj normal, se mueve en la dirección de las agujas del reloj, en sentido contrario y en cualquier otro sentido que pueda satisfacer mejor las necesidades del cliente. A este respecto Shinkfield (1993) explica cada una de las horas propuestas en el reloj de Stake, tal como se presenta a continuación: “La una en punto: el evaluador, en colaboración con el cliente, examina el alcance del programa que va a ser evaluado... las dos en punto el evaluador hace un panorama de las actividades del programa... las tres en punto el evaluador pretende descubrir los propósitos de la evaluación y los intereses que tiene la gente acerca del programa... las cuatro en punto el evaluador analiza las cuestiones y problemas y los sintetiza con el fin de proporcionar una base para determinar los datos que se necesitan...las cinco en punto el evaluador identifica los datos necesarios para investigar los problemas”. (p. 262)

Stake ha sido uno de los líderes más atractivos y creativos de la evaluación ha proporcionado nuevas estructuras para las reflexiones acerca de la evaluación, y muchos evaluadores consideraron seriamente y aplicaron sus ideas, ayudo a desarrollar una nueva técnica el informe a favor y en contra y adapto algunas ya existentes que no solían utilizarse en la evaluación como el estudio de casos y el sociodrama para ayudar a la gente a ensayar su método. Contribuyo sustancialmente al desarrollo de la evaluación naturalista y fue uno de los primeros en responder a la pregunta sobre qué constituye una evidencia.

Modelo Judicial de Wolf (1975)

El modelo judicial fue desarrollado por Robert Wolf en 1975, según Stufflebeam (1993), este modelo “fue puesto a prueba evaluando un programa educativo de la Universidad de Indiana, con el testimonio de distintas personas, pudo recopilarse rápidamente la información y obtenerse un balance equilibrado del programa

destinado a la toma de decisiones” (p.299).

Wolf (1975) afirma que su modelo se divide en cuatro etapas, que a saber son la etapa que propone los problemas, aquí se identifica una amplia gama de problemas relativos a la evaluación del programa, desde el punto de vista de todo el personal implicado que resulte posible, estos problemas deben coincidir con los objetivos iniciales del programa, la siguiente etapa es la que selecciona los problemas durante esta etapa se reduce el número de problemas hasta dejarlo en una cantidad apta para una audiencia, luego sigue la etapa de preparación de los argumentos los dos equipos evaluativos preparan entonces los argumentos formales. Se desarrollan, a partir de cada problema, los aspectos específicos del enfrentamiento. Para Barreto (2006) “la etapa de la audiencia tiene dos partes, primeramente se examinan sus principales argumentos y finalmente se hace un borrador de las cuestiones más específicas que sirve como guía para las deliberaciones. (p.58).

Owens (2005) afirma que el modelo judicial “ofrece un foro para la comunicación y la difusión, tanto como para la evaluación, ciertamente, el proceso puede clarificar las alternativas y las consecuencias de una decisión, que casi nunca pueden conocerse antes de la audiencia”. (p.301).

Modelo de Discrepancias de Provus (1975)

Este modelo es conocido como el modelo de discrepancias, define la evaluación como el proceso que establece comparaciones entre el es y el deber ser. Según Salcedo (1975) Provus define la evaluación como: “El proceso mediante el cual se establecen los estándares que se aspiran con la planificación de un programa, y las diferencias, que en términos de discrepancias, sean observadas en su ejecución. Todo ello con el propósito de que la información recopilada surta las bases para su modificación o la de los estándares establecidos”. (p.116)

El modelo de Provus está inspirado en el análisis de sistemas, pero orientado a la formulación de juicios de valor, y de acuerdo con Nonsenco y Fornari (1998) consta de cinco fases descritas a continuación:

Fase 1: Diseño consiste en la documentación de la naturaleza del programa,

permite determinar sus objetivos, características generales de los actores que participan en el programa, así como los recursos con lo que se cuenta y las actividades que se desarrollan para el logro de los objetivos o propósitos establecidos.

Fase 2. Instalación del Programa se prevé la correspondencia entre el plan de evaluación y el programa a ser evaluado. Para llevarlo a cabo, en el plan de evaluación se deben establecer cuáles son los estándares con los cuales el programa se compara a fin de detectar las discrepancias.

Fase 3. Proceso: busca verificar hasta qué punto se están logrando los objetivos o propósitos previstos para el programa objeto de estudio.

Fase 4 Producto: se produce el contraste entre los logros reales del programa y los estándares establecidos en la fase de diseño, para así detectar las discrepancias.

Fase 5. Comparación del Programa se determina la efectividad del programa tomando en cuenta los estándares establecidos y de acuerdo con los resultados es posible discontinuar el programa, continuarlo sin modificaciones, alterar su ejecución o cambiar los estándares.

Desde la perspectiva teórica expuesta sobre el modelo de discrepancias de Provus, la esencia de este modelo está en la comparación entre el ser de una situación objeto de evaluación y el deber ser ideal de la misma. Este modelo evaluativo se ubica en el enfoque cuantitativo por lo que la situación ideal “deber ser” se establece con anticipación y ya está predeterminado, y el evaluador lo que hace es chequear o verificar la situación real “ser”

Modelo de Wortman (1997)

Para Wortman la evaluación de programas es un proceso continuo en la búsqueda de mejoras y soluciones inmediatas de posibles problemas que se presenten en el desarrollo de los objetivos, el programa debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cualquier orientación que se le pretenda dar a la evaluación; y está elaborado de tal manera que deja de ser un proceso unitario para desarrollarse de acuerdo a fases que ocurren en función de la relación de: las unidades de

organización, los conceptos teóricos fundamentales y los procesos evaluativos. Según Santaella (2002) este modelo ofrece una visión general de evaluación de programa de estudio, lo considera lo suficientemente flexible para adecuarse a cualquier orientación que se le pretenda dar a la evaluación y está configurado de tal manera que deja de ser un proceso unitario para orientarse de acuerdo a una serie de actividades de retroalimentación inconexas, que ocurren en función de la interacción de tres componentes: unidades de organización, conceptos teóricos fundamentales y procesos evaluativos.

El Modelo de Alkin (1971)

Para Alkin la evaluación de programas gira en torno a la toma de decisiones, en este modelo la evaluación es el proceso de determinar las clases de decisiones que deben tomarse, la selección, colección y análisis de la información necesaria para tomar esas decisiones y la proveer de información a las personas responsables de la tomar las decisiones.

Las etapas de este modelo son: evaluación de necesidades, planteamiento del programa, evaluación de la implementación, evaluación del proceso del programa y evaluación del producto o efectos. De igual forma cada etapa se relaciona con una decisión allí, se seleccionan los programas adecuados, objetivos para el estudio, diseñar un programa para introducir el mejor logro de los objetivos o fines, coloca el programa seleccionado dentro de la operación en la forma en que fue concebido y descrito luego usa la repetición o información de campo para lograr el mejorar del programa y ver si es apropiado para ser utilizado donde sea.

1.3 Relación de la evaluación con la calidad

Siguiendo a (Valdés- Pérez) y (Valdés- Torres; 2005) se reconoce que Calidad, “es una cualidad integral de un objeto que expresa en qué grado se asemeja a un patrón ideal de esa clase de objeto permitiendo establecer juicios ordinales entre objetos de una misma clase; es el conjunto de cualidades de un objeto o fenómeno que induce a la comparación con sus semejantes y, por tanto, a una calificación”.

Según el proyecto ALFA; Calidad en la ES puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene.

Esta categoría está determinada por el grado de consistencia externa, es decir, ajuste a las exigencias del medio externo (entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se materializan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socio económico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas.

Además también incide decisivamente el grado de consistencia interna, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las prioridades y principios propios de la institución. Esta dimensión permite desplegar la capacidad propositiva de la universidad, y ampliar el rango de ofertas posibles en el sistema de educación superior, asegurando así una oferta diversa, que busque dar una respuesta amplia a las necesidades sociales.

Una vez definidos los propósitos y fines institucionales en esta forma amplia, se puede entender la calidad como la coherencia entre dichos fines institucionales, los objetivos estratégicos y las actividades que se realizan para cumplir con esos determinados objetivos, considerando los medios que se emplean; finalmente, a través de una evaluación de estas acciones, se determinará el grado de avance en el cumplimiento de los propósitos u objetivos institucionales, y por ende, la calidad de una determinada institución.

Otros autores como Horruitiner (2005) plantean que el concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio –en este caso el proceso de formación- previamente establecidas, que se constituyen en un patrón contra el cual se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso. Resultado de la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral, entendida esta última en su acepción más amplia.

El concepto de calidad en la formación se asocia, fundamentalmente, a tres aspectos diferentes, que son:

- Calidad de los recursos humanos
- Calidad de la base material
- Calidad de la gestión del proceso de formación

En tanto en los procesos de formación de postgrado este autor identifica de manera muy acertada como variables de Calidad la Pertinencia e impacto social, los Profesores, los Estudiantes, la Infraestructura y el Currículo.

1.3.1 Aseguramiento de la calidad de la educación superior

“Por evaluación de la calidad de la educación superior entendemos el proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre cada una de las variables de contexto, insumo, proceso y producto que integran la definición operacional asumida en el país, región o institución educativa de que se trate. La información así obtenida se utilizará para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen puntos de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada”. (Valdés, 2005: 15)

Harvey (2004 - 2007) define el aseguramiento de la calidad como el “proceso de establecimiento de confianzas en el cumplimiento (insumos, procesos y resultados) de umbrales mínimos de calidad”. Vroeijenstin, (1995^a) incorpora a la definición la preocupación sistemática, estructurada y continua sobre calidad en términos de su mantenimiento y mejora. Woodhouse (1999), por su parte, la define como “las políticas, posturas, acciones y procedimientos necesarios para asegurar que la calidad se mantenga y aumente”.

En general, sin embargo, hay consenso en que cuando se habla de aseguramiento de la calidad (AC), se hace referencia a un “concepto amplio, que refiere a un proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema, instituciones o programas de educación superior. Por evaluación en este caso, se entiende evaluación propiamente tal, así como monitoreo, garantía, mantención y

mejora de estos niveles. En cuanto mecanismo regulatorio, el AC contempla tanto la rendición de cuentas (accountability) como el mejoramiento, mediante la provisión de información y juicios, a través de un proceso concordado y consistente y de criterios claramente establecidos”. (Vlăsceanu et al., 2004).

Desde el punto de vista de la evaluación del impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad, es esencial conocer los propósitos que persiguen.

Los propósitos pueden clasificarse en tres grandes categorías: control de calidad, garantía de calidad, mejoramiento. A continuación se hace una breve caracterización de éstas.

a) Control de la calidad

El control de calidad se refiere a la responsabilidad de los gobiernos de asegurar que la provisión de educación superior cumple con exigencias mínimas de calidad.

Surge como respuesta a los profundos cambios estructurales experimentados por los sistemas de educación superior en la mayoría de los países del mundo, tales como el crecimiento en el número y/o diversidad de las IES3; diversificación de la oferta educacional, incluyendo nuevas modalidades de formación (educación a distancia, cursos de regularización, educación no universitaria, etc.) y la necesidad de introducir mecanismos de protección a los usuarios.

En general, los mecanismos de control de calidad suelen agruparse bajo la denominación de aprobación o de licenciamiento, para indicar que proporcionan una autorización inicial para la operación de las instituciones de educación superior o sus programas, sobre la base de la verificación de que cumplen con los estándares mínimos (o umbrales de calidad) definidos para ellos.

Frecuentemente, se trata de procesos obligatorios, basados principalmente en exigencias o estándares establecidos por el organismo responsable del licenciamiento o autorización, y la evaluación contempla un importante componente de evaluación externa.

b) Garantía de calidad /acreditación

Aunque un sistema de educación superior cuente con instituciones o programas que han superado el nivel básico de calidad, sigue siendo necesario dar cuenta pública acerca del grado en que éstos cumplen con las promesas que hacen a los estudiantes, los empleadores y la sociedad en general, así como del uso que hacen de los recursos, públicos o privados, que reciben.

En general, el proceso utilizado para esto es la acreditación, que consiste en un proceso especial de evaluación que conduce a una decisión formal de aceptación, rechazo o en algunos casos, de condicionalidad, respecto del grado en que una institución o programa satisface las exigencias planteadas. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de los Estados Unidos, CHEA (2001) establece los siguientes elementos para la acreditación: “Es un proceso colegiado de auto-estudio y evaluación externa por pares, que tiene por objeto asegurar la calidad, rendir cuentas y contribuir al mejoramiento de una institución o programa académico, que ha sido diseñado para determinar si dicha institución o programa cumple o excede los estándares definidos por su agencia acreditadora y satisface su misión y sus propósitos declarados”.

El foco de la acreditación es comprehensivo, examina la misión, los recursos y los procedimientos con los que cuenta una IES (Dill, 2000). El objetivo principal es la provisión de información confiable acerca del grado en que las instituciones o sus programas cumplen con lo que ofrecen y satisfacen las expectativas asociadas a un determinado grupo de referencia, sea éste disciplinario, profesional o laboral.

La forma en la cual se desarrolla es a través de un proceso de autoevaluación o evaluación interna, en la cual las instituciones o programas realizan un proceso sistemático de recolección, procesamiento y análisis de información referida a los propósitos (misión, objetivos y metas) definidos por la propia unidad de análisis; y evaluación externa, en cuyo caso se utilizan criterios y estándares generales definidos por grupos de referencia pertinentes.

El foco de la acreditación puede darse en dos niveles: a nivel institucional, referido a una evaluación global de la institución y las actividades inherentes a su quehacer (gestión, docencia, investigación y extensión); y a nivel de carreras o programas,

referido principalmente al cumplimiento del perfil de egreso y los propósitos definidos por la unidad.

Los procesos de acreditación pueden ser obligatorios o voluntarios, y hay abundantes ejemplos de ambos. Combinan estándares definidos externamente con el cumplimiento de los propósitos institucionales.

Los resultados finales de la acreditación siempre se plasman en una declaración formal, que suele ser binaria (acreditación/no-acreditación), aunque existen otras modalidades, tales como una acreditación parcial o condicional. La acreditación tiene una vigencia limitada en el tiempo, definida también formalmente por la agencia responsable.

c) Mejoramiento de la calidad / auditoría académica

El objetivo de todo proceso de aseguramiento de la calidad es contribuir al mejoramiento continuo de las instituciones o programas que participan en dichos procesos. Si bien en los mecanismos analizados más arriba siempre existe un elemento de mejoramiento, éste se despliega más claramente a través de los procesos de auditoría académica (quality audit), en el que el foco de atención está puesto en las políticas y mecanismos institucionales destinados a velar por la calidad de la institución, sus funciones y programas. La auditoría académica hace presente que la calidad es principalmente una responsabilidad de las propias instituciones de educación superior, más que de otros organismos (gobierno, agencia acreditadora u otro), aunque éstos tengan también un rol importante que desempeñar.

En el contexto de la educación superior auditoría académica es el proceso mediante el cual se revisan los procedimientos de aseguramiento de la calidad con que cuenta una determinada institución y/o programa, su integridad, las normas asociadas y sus resultados.

Está centrada en el mejoramiento continuo, por lo cual la responsabilidad central de la calidad recae principalmente en la capacidad de las propias instituciones de ES y sus programas académicos para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación y mejoramiento continuo.

Woodhouse (1999) define auditoría académica como un proceso que consta de tres etapas fundamentales (i) la verificación de la adecuación de los procedimientos de AC previamente definidos, mirándolos en relación con los objetivos declarados por una IES; (ii) el grado de ajuste y cumplimiento entre los mecanismos de AC definidos y lo realmente realizado; y (iii) la efectividad de las actividades y medidas aplicadas para avanzar en el cumplimiento de objetivos y metas institucionales.

La auditoría puede también ser voluntaria u obligatoria; se basa esencialmente en los propósitos y fines institucionales, y si existen estándares, éstos se refieren principalmente a aspectos relativos a los procedimientos de autorregulación. La evaluación interna o autoevaluación tiene un rol central, y la evaluación externa suele limitarse a la validación de los resultados de la evaluación interna.

Conclusiones del capítulo

1. Los procesos de evaluación deben adaptarse a cada institución, pues cada una es única, tiene su propia historia y maneras muy suyas de entender y construir su misión.
2. El mejoramiento de la calidad es un fenómeno a largo plazo, que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de mejorar, no es una consecuencia mecánica del sistema de evaluación.
3. La autoevaluación y el mejoramiento de la calidad exigen la participación protagónica de la Universidad, una “actitud positiva”, “una mentalidad evaluativa”, una “cultura de evaluación”, que permita ver la evaluación como una oportunidad y no como amenaza, que procure sacar el máximo provecho del proceso.

CAPITULO II. Valoración del modelo de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y maestrías vigente en la UNIMET

Introducción

Este segundo capítulo teniendo en cuenta los objetivos trazados en la investigación se propone realizar una valoración del modelo de evaluación y acreditación que se utiliza en la Universidad Metropolitana para medir la calidad de sus programas académico de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías, a fin de poder determinar las principales debilidades de este que contribuya a hacer una propuesta de mejora.

Considerando este propósito en el capítulo se determinan técnicas para hacer la valoración, informantes claves, métodos de análisis e la información y se utiliza como caso de estudio concreto, una evaluación realizada al programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocio de esta universidad que corrobora la utilización de dicho modelo y permite llegar a elementos conclusivos de valoración con relación a este.

2.1. Concepción general de la valoración del modelo de evaluación y acreditación vigente en la Unimet

Conocer el punto de partida en que se encuentran los principales procesos, actividades, acciones o hechos en el momento justo de comienzo de una investigación ofrece casi siempre a quienes la desarrollan elementos distintivos para hacer propuestas atinadas que respondan a los intereses de sus contextos.

Por tanto resulta de vital importancia para llevar a cabo investigaciones de forma adecuada y pertinente, cuyos resultados aporten de forma significativa, que sea cuidadosamente seleccionado el contexto de investigación con su población y muestra, las técnicas de indagación que de forma más oportuna permitan obtener los datos deseados y los métodos de análisis para estos datos.

En este estudio de manera puntual para realizar la valoración del modelo de

evaluación se decide, de una parte hacer un análisis de contenido a los documentos legales que en Venezuela regularizan la actividad de postgrado académico y de otra parte, hacer un estudio de caso tipo dentro de la UNIMET donde se utiliza el modelo de evaluación vigente aplicado a un programa específico de maestría. Seguidamente se describen las categorías fundamentales contentivas de este capítulo.

2.2 Métodos y técnicas para la valoración de modelo de evaluación y acreditación de la UNIMET

La obtención de la información en el contexto es siempre para el investigador un proceso de búsqueda directa según el procedimiento metodológico en el que deben tenerse en cuenta elementos de carácter general que influyen de manera positiva o negativa, en dependencia del manejo que de ellos se haga, en la obtención de la información que se precisa.

En este trabajo se decide aplicar dos técnicas generales para el diagnóstico del modelo de evaluación y acreditación de la UNIMET:

2.2.1. Selección y lectura de documentos

La selección y lectura de documentos es considerada por algunos autores como una técnica indirecta que puede cumplir diferentes cometidos dentro de la investigación cualitativa, dentro de los que se mencionan: apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como la observación participante o la entrevista; validar y contrastar la información obtenida; reconstruir acontecimientos y generar hipótesis.

Los documentos que son estudiados en una investigación cualitativa pueden tener carácter oficial o personal. (Álvarez, 1999). Los documentos oficiales incluyen registros, resoluciones, actas de evaluación, de reuniones, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.

Por otra parte, a decir de algunos autores, la información disponible, cualquiera que sea su carácter documental, constituye un paso obligado en la investigación cualitativa (Valle, 1999).

En esta investigación la selección y lectura de documentos se realiza con el objetivo de identificar y describir cual es el tratamiento que se da al tema de la evaluación y acreditación dentro de los documentos normativos del contexto venezolano.

En esta fase de la investigación se revisa la Normativa General de los estudios de postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades publicado en la Gaceta Oficial N° 37.328 del 20 de noviembre de 2001, y publicado en la página web del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (Ver anexo 1)

2.2.2 Estudio de caso

El estudio de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y aún se sigue utilizando en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa.

Según Daniel Díaz (1978), es un “examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Otros como McDonald y Walker (1977) hablan de un examen de un caso en acción. Muchos otros lo definen también, pero todos coinciden en que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto.

Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc. En educación, puede ser un alumno, profesor, aula, claustro, programación, colegio y es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas.

Algunos consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Como dice Yin (1993), el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use.

En esta investigación se utiliza el Estudio de caso como método para hacer un estudio del empleo del modelo de evaluación y acreditación vigente en la UNIMET para muestrear la calidad de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías.

2.3. Definición de la población, la muestra y tipo de muestreo

En la investigación realizada, se entendió por población a la totalidad del elemento en estudio y la muestra, como la parte tomada para representar una población, la cual es exactamente seleccionada porque reúne las características para responder al objeto del estudio, es por ello, que en este trabajo se tomó como muestra uno de los programas de postgrado que se imparten en la UNIMET; así como, las personas con acceso al PPPMN: rectores, facilitadores y participantes. En este caso, se trabajó con el total de la población, es decir, setenta y cinco personas.

El criterio para la selección de la muestra se correspondió con las posibilidades de acceso que tiene el investigador para poder aplicar los instrumentos a los sujetos informantes y al programa en estudio.

La investigación se enmarca en un muestreo intencionado. De acuerdo con Tamayo (1995) en este tipo de muestreo “el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, los cuales exige al investigador un conocimiento previo de la investigación que se investiga... “(p.118). En este caso, el investigador fue personal académico de UNIMET.

Para efectos de la aplicación de la entrevista, dado el carácter abierto de la misma, se seleccionaron, de manera intencionada, a los cuatro (4) Rectores y sólo cuatro (4) Facilitadores.

2.4 Resultados de la valoración del modelo de evaluación y acreditación vigente en la UNIMET

2.4.1 Resultados de la Selección y lectura de documentos

Una vez analizada la Normativa General de los estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones se pudo conocer que el tema de la evaluación y acreditación de programas de postgrado es tratado específicamente en la Sesión II, en el capítulo V donde da cuenta de los elementos de “La acreditación de los programas de postgrado”.

Valorando este documento es posible notar como la acreditación es un proceso perfectamente legislado cuando en el **Artículo 39**. se plantea que la Evaluación es

un proceso pluridimensional, continuo y cooperativo para la información y análisis en el cual postgrado rinde cuenta de sus niveles de calidad y excelencia.

En cambio, a partir de lo que refieren los **Artículos 40. Y 41.** los procesos de evaluación y acreditación son voluntarios y las autoridades responsables solo convocan a revisión a través de jornadas nacionales cada dos años.

Si se valora cómo se emite la solicitud de acreditación, es posible darse cuenta de que según **Artículo 42.** solo basta con cumplir las normas dictadas por el Consejo Nacional de Universidades y contar con un informe técnico favorable emanado del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado. En ningún momento se parte de un ejercicio de autoevaluación que permita a los interno del programa analizar y discutir fortalezas y debilidades y trazarse un plan de mejora.

2.4.2 Resultados del Estudio de Caso

a) Modelo de evaluación y acreditación utilizado en UNIMET para programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías de maestría.

En esta institución se utiliza el modelo de la Evaluación de Programas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (1996) el cual consta de las siguientes etapas:

Evaluación de entrada: esta etapa proporciona información referida a los sujetos que integran el programa, su contexto, recursos los antecedentes, el perfil de los facilitadores, el perfil de ingreso, costos de matrícula.

Evaluación del diseño del programa: esta etapa incluye los objetivos prioritarios, contenidos, estrategias, recursos asignados, su evaluación. La calidad de los programas debe evaluarse en relación a los objetivos que propone. Se trata prioritariamente de detectar necesidades a lo largo del proceso y considerar sus posibles soluciones de allí la existencia de diversos criterios para la realización exitosa del programa.

Evaluación del desarrollo del programa: se debe evaluar y diagnosticar constantemente en el desarrollo del programa y realizar procesos formativos para el logro de cambios introducidos en el programa como resultado de esa evaluación.

Esta información se puede utilizar para rediseñar el programa, preparar sesiones específicas de revisión del trabajo y proporcionar referencias sobre el desarrollo del programa porque cuando los participantes perciben que sus opiniones influyen en el programa este matiz le dará mayor implicación y por ende mayor responsabilidad. Algunos criterios para evaluar el desarrollo del programa serían: discrepancia entre lo diseñado y la realidad, información, la coordinación, capacidad para mantener la dirección y para coordinar el programa, controlar los recursos, el grado de participación de los implicados, interacción entre el programa y el escenario, y de manera externa percepciones de los participantes en el programa y la información de los que abandonan el programa.

Evaluación de los efectos del programa: valorar sus efectos en el desarrollo personal, profesional y organizativo, el uso de los materiales y recursos afectados y elaborados en el programa, el trabajo en equipo, los resultados de los alumnos en síntesis evaluar la mejora del programa.

Metaevaluación: un diseño de evaluación ha de contemplar el análisis del propio proceso evaluador, con el fin de valorar no sólo la adecuación del diseño sugerido, sino también apreciar su impacto en el programa.

Elaboración del informe: debe cuidarse el cierre de los programas de formación, muchos de los cuales acaban precipitadamente, esto suele restar una gran potencialidad al programa y esta fase permite siempre cuando se desarrolla adecuadamente las más apropiadas bases para la corrección, concreción y por ende mejoría del programa y una mejor coherencia interna del diseño de evaluación y esto contribuye a la congruencia de la evaluación con el programa, la relación entre las diferentes partes del diseño evaluado, la existencia de mecanismos de control para evaluar los efectos no previstos y la clasificación en la asignación de roles y responsabilidades en el proceso evaluador.

En el Estudio de caso que se valora el modelo fue aplicado al Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocio que dicta CENDECO en la UNIMET

b) Técnicas que se aplican dentro del modelo ICE para evaluar el Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocio en la UNIMET

Las técnicas de recolección de datos están referidas a la manera, como se van obtener los datos de la investigación. Según Sabino (1.992), "son el principio de cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información". (p. 50). En este sentido, en la presente investigación la técnica utilizada fue la observación directa, la cual permitió recabar datos primarios directamente de la realidad estudiada.

Partiendo de esta técnica, se construyeron las listas de cotejo y la entrevista, representando éstos los instrumentos diseñados para recabar la información necesaria y alcanzar los objetivos propuestos.

Tanto la técnica como los instrumentos fueron seleccionados por considerarlos una manera adecuada y eficaz para obtener información directa a un grupo de sujetos al mismo tiempo, permitiendo reducir costos y tiempo.

En esta investigación se aplicaron cuatro listas de cotejo y una entrevista para rectores y facilitadores del PPPMN.

- Descripción de los Instrumentos

La **lista de cotejo** representa un instrumento destinado a verificar la ausencia o presencia de algún rasgo, tendencia o característica, constituye una forma concreta de la técnica de observación y puede ser considerada como cuestionario de preguntas cerradas o dicotómicas (Tamayo, 1995).

Su aplicación en el presente estudios responde a la necesidad del investigador de precisar datos concretos y reducir la realidad a un número de datos esenciales para alcanzar el objeto de estudio.

Se elaboraron cuatro listas de cotejo dirigidas a la población: rectores, facilitadores, participantes y programas pedagógicos. (Ver anexo 2, 3, 4 y 5)

Igualmente fue diseñada una **entrevista** de investigación estructurada, concebida como un acto comunicativo entre dos o más personas para recoger información

(Busot, 1991.), aplicada a los rectores y facilitadores del PPPMN. (Ver anexo 6)

Las versiones finales de los instrumentos, una vez que se validaron, quedaron organizadas de la siguiente manera:

El instrumento dirigido a los participantes quedó constituido por 13 preguntas, el que se aplicó a los programas pedagógicos se conformó con 35 preguntas, el dirigido a los rectores se estructuró con 7 preguntas y el de los facilitadores 16 preguntas.

El guión de entrevista se diseñó con 6 preguntas abiertas el cual fue aplicado a los rectores y a una muestra de los facilitadores.

- **Validez de los Instrumentos**

El proceso de validación permitió determinar el grado en que los instrumentos sirvieron para el fin con que fueron construidos, según Hernández, Fernández y Baptista (1.998), "la validez se refiere al grado en que un instrumento de medición mide realmente los objetivos que pretende medir" (p.338).

Para efectos de este estudio la validez se determinó a través de un instrumento con un procedimiento a priori mediante un grupo de expertos que revisaron los instrumentos elaborados y aportaron sugerencias en función de los siguientes criterios: redacción, ortografía, secuencia, para determinar la calidad técnica y la pertinencia entre las preguntas, los objetivos de la investigación, que permitió determinar la validez de contenido.

Fueron consultados por separado nueve expertos constituidos por evaluadores y profesores del Programa de Postgrado de la Maestría en Evaluación Educativa del Pedagógico de Miranda Siso Martínez y Rectores del PPPMN. A cada uno se le entregó un instrumento de validación y un ejemplar de cada instrumento y los objetivos de la investigación.

Los resultados de la validación fueron:

Uno de los jueces manifestó su conformidad con los instrumentos y señaló que no se debía realizar ningún cambio o modificación a los mismos.

Otro validador opinó que se debía disminuir el número de preguntas en la lista de

cotejo para evaluar los programas.

El resto de los evaluadores coincidieron en sus observaciones para mejorar la redacción de algunas preguntas y sugirieron la división en partes de los instrumentos para su mejor y más sencillo análisis.

Una vez concluido el proceso de validación se realizaron las correcciones y ajustes pertinentes y se diseñó la versión definitiva de los instrumentos para aplicarlos.

- Procedimiento de Análisis de Resultados

Sabino (1.992), expresa que el análisis de datos: "no es una tarea que se improvisa, como recién se comienza a pensar en él luego de procesar los datos; por el contrario el análisis surge más del marco teórico que de los datos concretos obtenidos. (p. 130).

El propósito del análisis de resultados de esta investigación, fue resumir los datos recabados de forma tal que proporcionaron respuesta a las interrogantes de la investigación y fundamentaron el análisis con las bases teóricas que las justifican.

Es por ello que los resultados se presentaron en cuadros para registrar los datos obtenidos que posteriormente fueron interpretados y analizados.

El análisis de los datos se realizó siguiendo procedimientos cuantitativos mediante la aplicación de estadística descriptiva: distribución de frecuencias absolutas y relativas (%).

c) Análisis de los resultados de la evaluación del Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocio de la UNIMET utilizando el modelo ICE

Esta parte del capítulo se presenta la información obtenida a través de la aplicación de los instrumentos para evaluar el PPPMN organizada en cuadros con la correspondiente interpretación en función de las interrogantes del estudio.

En relación con la primera interrogante: ¿Se corresponde el perfil de ingreso del solicitante al PPPMN con el perfil establecido en el diseño curricular del Programa? Las respuestas proporcionadas por los sujetos informantes fueron:

| Cuadro 2: Perfil de Ingreso de los participantes al PPPMN | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos (deber ser) | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Título Universitario | 60 | 100 | 0 | 0 |
| Desempeño en el área de mercadeo | 60 | 100 | 0 | 0 |
| Conocimientos en el área de mercadeo | 50 | 83 | 10 | 17 |
| Conocimientos básicos de computación | 60 | 100 | 0 | 0 |
| Manejo de estadísticas aplicada | 51 | 85 | 9 | 15 |
| Conocimientos básicos de publicidad | 50 | 83 | 10 | 17 |
| Conocimientos básicos de finanzas | 48 | 80 | 12 | 20 |

Sujetos: 60 participantes

Al observar el cuadro 2 se puede evidenciar que el 100% de los participantes es graduado universitario cumpliéndose así con el requisito indispensable de poseer título universitario para poder ingresar al PPPMN.

Los sesenta 60 participantes respondieron de forma afirmativa, es decir el 100% labora en el área de mercadeo, esto representa otro elemento que debe cumplir el aspirante y de acuerdo con este resultado todos los participantes poseen esta característica presente en el perfil requerido por el PPPMN.

De acuerdo con los resultados reflejados en el cuadro 2, 83% de los participantes encuestados tienen conocimientos en el área de mercadeo y un 17% no lo posee, esto quiere decir, que al ingresar al PPPMN no es indispensable cumplir con este requisito, aún cuando está establecido en el perfil de ingreso.

La totalidad de los participantes en el PPPMN poseen conocimientos básicos de computación, lo que se corresponde con las exigencias del perfil para ingresar al Programa.

Las respuestas ubicadas en el cuadro 2 reflejan el manejo de estadísticas aplicadas al área de mercadeo por parte de los participantes en el PPPMN, en este sentido, se puede evidenciar que no todos los participantes cumplen con este elemento presente en el perfil de ingreso, ya que 15% de los encuestados señalaron no poseer este requisito, mientras un 85% de los participantes si manejan la estadística aplicada al

área de mercadeo.

Se puede observar que 50 (83%) de los sujetos informantes tienen conocimientos básicos de publicidad, el cual es otro de los componentes del perfil de ingreso exigido a los participantes, no obstante, 10 (17%) de éstos sujetos no cumplen con este requerimiento.

Igualmente se muestra en el cuadro 2, que el 80% de los participantes poseen conocimientos básicos de finanzas y un 20% carece de este requisito.

Considerando las respuestas proporcionadas por los participantes en cuanto al perfil de ingreso, es posible afirmar que aún cuando más de la mitad de los participantes cumplen con lo señalado en este perfil, no se aplica a la totalidad de los sujetos encuestados, por lo que puede decirse que al PPPMN son admitidos aspirantes que no cumplen con los requerimientos del perfil establecido en el diseño curricular.

Al contrastar este planteamiento con lo expresado en las entrevistas por los Rectores del Programa (ver cuadro 3) se observó una discrepancia ya que éstos señalaron que “son estrictos con los requisitos”, “somos estrictos para garantizar el desarrollo del Programa”, “para lograr el objetivo” y “para asegurar la calidad”.

| Correspondencia entre el perfil de los aspirantes y los establecidos en el diseño curricular del PPPMN | |
|---|---|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | Si se corresponden y en eso somos estrictos, además se puede ingresar con título de educación superior, así se puede garantizar el desarrollo del Programa. |
| R-2 | Claro que si, especialmente que se desempeñe en el área de mercadeo. |
| R-3 | Claro que si se corresponden, esto permite lograr los objetivos del Programa. |
| R-4 | Lógicamente, si se corresponden, en eso somos estrictos para que el Programa se imparta como debe ser y garantizar su calidad |

Sujetos: 4 Rectores

De la misma manera, se evidenciaron discrepancias al comparar las respuestas de los Rectores con las de los Facilitadores (cuadro 4) que señalaron que “no se respetan los requisitos de ingreso”, “lo más importante es que tenga título universitario y se desempeñe en el área de mercadeo”, “no se deberían aceptar técnicos superiores”, “sólo se preocupan de que puedan pagar”; esta situación permite inferir que se encuentran dificultades en cuanto a los requerimientos de ingreso.

Cuadro 4: Correspondencia entre el perfil de los aspirantes y los establecidos en el diseño curricular del PPPMN

| Facilitadores | Respuestas |
|----------------------|--|
| F-1 | Sería mejor que no ingresaran técnicos y que de verdad se respetaran los requisitos de ingreso. |
| F-2 | Si se corresponden las exigencias. |
| F-3 | Lo más importante es el título y se desempeñe en el área de mercadeo. |
| F-4 | No se corresponde, porque ingresa cualquier persona, sólo se preocupan porque pueda pagar la totalidad del curso |

Sujetos: 4 Facilitadores

Derivado de los planteamientos anteriores, es posible afirmar que existen debilidades en el perfil de ingreso requerido a los participantes del PPPMN en comparación con el perfil de ingreso establecido en el diseño curricular.

En cuanto a la interrogante: ¿Cuáles son las características de los programas pedagógicos en el PPPMN? Los resultados fueron:

| Cuadro 5: Características de los programas pedagógicos | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos (deber ser) | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Presencia de datos de identificación, descripción y justificación. | 11 | 100 | 0 | 0 |
| Especificaciones de los contenidos | 11 | 100 | 0 | 0 |
| Formulación de objetivos | 0 | 0 | 11 | 100 |
| Presentación de las estrategias metodológicas | 0 | 0 | 11 | 100 |
| Presentación de las estrategias evaluativas | 0 | 0 | 11 | 100 |
| Presencia de la bibliografía | 0 | 0 | 11 | 100 |

Fuente: 11 programas pedagógicos

De acuerdo con los resultados presentados en el cuadro 6 los once (11) programas que representan el 100%, cumplen con los requisitos exigidos en cuanto a datos de identificación, descripción y justificación.

En el mismo cuadro se muestra que los once (11) programas presentan contenidos

expresados éstos en una lista de títulos temáticos.

En cuanto a los objetivos, se observa en el cuadro 5, que en los programas analizados no se formulan de manera explícita los objetivos del mismo, sólo se exponen unas orientaciones generales que no especifican claramente las metas a alcanzar, generando diferentes interpretaciones y ejecuciones.

En relación con la claridad de las estrategias metodológicas, los resultados muestran inexistencia de orientaciones didácticas que indiquen en forma clara y precisa las técnicas, métodos, procedimientos y recursos a emplear en el desarrollo del curso.

Las estrategias evaluativas no aparecen reflejadas como tal, sino una serie de instrumentos con ponderación abierta, por esta razón se evidencia en el cuadro 6 que el 100% se ubica en la opción “no”.

En el cuadro 5 se observa que de los once (11) programas revisados ninguno presenta bibliografía ni se recomiendan ningún autor, tampoco se señalan lecturas básicas.

De acuerdo con los resultados anteriores, derivado del análisis de los programas pedagógicos en función de un modelo predeterminado, se puede inferir que los cursos del PPPMN no poseen programas estructurados que orienten su administración.

En este sentido se observaron severas debilidades en el diseño de los programas en todos sus componentes: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Sólo se identifican, se describen y se justifican de manera general.

No obstante esta situación, los Rectores del Programa al ser entrevistados consideraron que “los programas están actualizados”, respuesta reflejada en el cuadro 6 donde se observa que respondieron afirmativamente.

| Cuadro 6: Actualización de los programas pedagógicos | |
|---|---------------------------|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | Si |
| R-2 | Si |
| R-3 | Claro que si |
| R-4 | Lógicamente, claro que si |

Sujetos: 4 Rectores

Opinión contraria a la de los facilitadores que señalaron que “no” existía una actualización de los programas pedagógicos y que cada facilitador “elabora su propio programa de acuerdo con su criterio”, situación ésta que se refleja en el cuadro 7.

| Cuadro 7: Actualización de los programas pedagógicos | |
|---|--|
| Facilitadores | Respuestas |
| F-1 | No |
| F-2 | No |
| F-3 | No y no nos dan orientaciones |
| F-4 | No y cada facilitador elabora su propio programa como quiera |

Sujetos: 4 Facilitadores

En consecuencia, en atención a los resultados presentados, se afirma que existen deficiencias en los programas pedagógicos pertenecientes al PPPMN, pudiendo generar dificultades, ya que no se garantiza que éstos se constituyen en guías para la acción ni en un instrumento de organización para el desarrollo de las asignaturas.

Asimismo, dada la contradicción entre las respuestas dadas por los Rectores y la de los Facilitadores, se deduce que no hay claridad sobre la actualización de los

programas pedagógicos.

Para dar respuesta a la interrogante ¿el perfil real del Facilitador se corresponde con el establecido en el diseño curricular del PPPMN?, se formularon preguntas a los facilitadores y Rectores derivándose la información que se señala en el cuadro 8:

| Cuadro 8. Perfil del Facilitador | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos (deber ser) | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Título universitario en el área de mercadeo. | 11 | 100 | 0 | 0 |
| Estudios de postgrado en el área | 7 | 64 | 4 | 36 |
| Graduados en educación o con componente docente | 1 | 9 | 10 | 91 |
| Experiencia en el área de mercadeo (mínimo 5 años) | 11 | 100 | 0 | 0 |
| Experiencia docente (mínimo 3 años) | 2 | 18 | 9 | 82 |
| Cursos de actualización en el área | 11 | 100 | 0 | 0 |

Fuente: 11 Facilitadores

De acuerdo con los resultados expuestos en el cuadro 8, el 100% de los facilitadores posee título universitario en el área de mercadeo, en función de este resultado, se afirma que en este caso existe correspondencia con los lineamientos emanados para la administración del PPPMN.

En relación con los estudios de postgrado, en el mismo cuadro 8 se muestra que sólo 7 de los 11 facilitadores (64%) poseen estudios de cuarto nivel, este resultado implica una discrepancia con el deber ser establecido para la incorporación del personal académico que administrará los cursos en el PPPMN.

Igualmente, en el cuadro 8 se señala que sólo uno de los facilitadores (9%) posee el componente docente o tiene un título vinculado al área educativa, contrario al alto porcentaje (91%) que no lo tiene. De este resultado se puede inferir que no se está cumpliendo con este requerimiento para el ingreso de profesores al PPPMN lo cual pudiera estar influyendo en los aspectos pedagógicos correspondiente a la administración de los cursos del plan de estudios.

En cuanto a la experiencia en el área de mercadeo, el cuadro 8 refleja que el 100% posee práctica en esta área, por más de cinco años; pudiendo considerarse esta situación como una fortaleza del PPPMN.

Al igual que el componente docente, la práctica docente requerida para ingresar como docente al PPPMN, es mínima, considerando que sólo 2 de los facilitadores (18%) cumplen con este requisito, siendo que el 82 % no tiene experiencia docente por lo menos de tres años.

Por último, en el cuadro 8 se observa que el 100% de los facilitadores ha realizado cursos de actualización en el área que administra, situación que se considera favorable para el desarrollo del PPPMN, además se corresponde con los requerimiento exigido por el Programa para los facilitadores.

Los datos aportados por el cuadro 8 fueron cotejados con los resultados arrojados al aplicar las entrevistas a rectores y facilitadores, tal y como se evidencia en los cuadros 8 y 9, respectivamente.

Se observa en el cuadro 9 que los cuatro (4) rectores coinciden en afirmar que si se le exige a los facilitadores los aspectos contemplados en el perfil establecido, no obstante uno de ellos señaló “que especialmente en el área de mercadeo” lo que conduce a expresar que pareciera que le diera prioridad a este requerimiento por encima de los otros.

Igualmente se puede deducir que existe discrepancia entre estas respuestas y las proporcionadas por los facilitadores en cuanto a los aspectos “componente docente”, “estudios de postgrado” y “experiencia docente”.

| Cuadro 9. Exigencia de requerimientos del perfil académico para facilitadores | |
|--|---|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | Si, especialmente que sean del área de mercadeo |
| R-2 | Si, además de les da oportunidades de estudios |
| R-3 | Claro que si |
| R-4 | Lógicamente, claro que si |

Sujetos: 4 Rectores

Asimismo, es importante destacar que uno de los rectores señaló que se ofrecían “oportunidades de estudios” para los facilitadores, lo cual puede considerarse una fortaleza por cuanto contribuiría a mejorar su condición académica y suplir posibles carencias que no les fueron solicitadas en el momento de su incorporación al PPPMN.

| Cuadro 10. Exigencia de requerimientos del perfil académico para facilitadores | |
|---|--|
| Facilitadores | Respuestas |
| F-1 | Si, se hace énfasis en el título universitario y la experiencia en mercadeo |
| F-2 | Se debe saber de mercadeo |
| F-3 | Es necesario ser profesional universitario y tener conocimiento de mercadeo |
| F-4 | No se exigen todos, se enfatiza en el título universitario y en los conocimientos de mercadeo. Lo importante es que hay oportunidades de estudios. |

Sujetos: 11 Facilitadores

Como puede desprenderse del cuadro 10, los facilitadores entrevistados coincidieron en señalar que “el énfasis se realiza en poseer título universitario y conocer del área de mercadeo”, este resultado es pertinente con lo mostrado en el cuadro 7 donde se destaca la ausencia de la exigencia del componente docente y de la experiencia docente especificada en el perfil del facilitador para el PPPMN e igualmente existe semejanza con lo expuesto por los rectores en el cuadro 10. Uno de los facilitadores desatacó “como importante” el hecho de que se ofrezcan oportunidades de estudios, coincidiendo con la opinión de un rector.

En función de los resultados expuestos en cuanto a la correspondencia del perfil del facilitador con lo establecido en el diseño curricular, se demuestra que no se cumple en su totalidad con las exigencias precisadas para la administración de los cursos del PPPMN.

Para la interrogante referida a ¿Cómo es el proceso de supervisión en el Programa de Perfeccionamiento Profesional de Mercadeo y Negocios? se obtuvieron las siguientes respuestas:

| Cuadro 11. Proceso de Supervisión | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Realización del proceso de supervisión | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Uso de los resultados de la supervisión para mejorar el Programa | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Utilización de instrumentos para supervisar | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Control del cumplimiento de horario por parte de los facilitadores | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Control en la entrega de recaudos | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Evaluación del desempeño docente | 4 | 100 | 0 | 0 |

Sujetos: 4 rectores

Se puede evidenciar en el cuadro 11 que el 100% de los rectores afirma que se realiza un proceso de supervisión y que sus resultados están dirigidos a incorporar ajustes en el PPPMN a objeto de mejorar su administración. Para estos efectos todos los rectores coincidieron en que si se utilizan instrumentos para supervisar, se controla el cumplimiento de horario por parte de los facilitadores y la entrega de los recaudos que se exigen.

Igualmente los 4 rectores opinaron que se evalúa el desempeño docente de los facilitadores pertenecientes al PPPMN.

Estas respuestas resultan altamente positivas para el PPPMN por cuanto el proceso de supervisión permite valorar las fallas y progresos en la administración del Programa y actuar en consecuencia. Para este mismo aspecto los facilitadores respondieron de la siguiente manera:

| Cuadro 12. Proceso de Supervisión | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Realización del proceso de supervisión | 3 | 27 | 8 | 73 |
| Uso de los resultados de la supervisión para mejorar el Programa | 1 | 9 | 10 | 91 |
| Utilización de instrumentos para supervisar | 3 | 27 | 8 | 73 |
| Control del cumplimiento de horario por parte de los facilitadores | 11 | 100 | 0 | 0 |
| Control en la entrega de recaudos | 1 | 9 | 10 | 91 |
| Evaluación del desempeño docente | 1 | 9 | 10 | 91 |

Sujetos: 11 facilitadores

Como puede observarse en el cuadro 12 los facilitadores difieren en sus respuestas con los rectores del Programa, el 73% de los facilitadores (8) opinan que no se realiza un proceso de supervisión y el 27%, es decir, 3 de ellos, manifestaron que si se realiza el proceso de supervisión.

Ante la pregunta de que si se usaban los resultados de las supervisiones para mejorar el PPPMN el 91% opinó que no, siendo esta respuesta congruente con el planteamiento anterior, dado que de los 11 facilitadores, 8 expresaron que no se realizaba este proceso y adicionalmente 2 facilitadores señalan que no se utilizan los resultados de la supervisión para mejorar el PPPMN.

Sólo un facilitador (9%) indicó que si se utilizaban los resultados para mejorar la administración del PPPMN.

En cuanto al uso de instrumentos para supervisar, nuevamente las respuestas fueron consistentes al reflejar el 73% de los facilitadores de manera negativa este planteamiento y el 27% opinó afirmativamente.

En relación con el control sobre el cumplimiento de horario por parte de los facilitadores, el 100% manifestó su acuerdo con que si se realizaba.

Un alto porcentaje 91% respondió que no se controlaba la entrega de recaudos en contraste con 3 facilitadores (9%) que afirmó la presencia de este control.

Iguales resultados se obtuvieron cuando se les consultó sobre la evaluación del desempeño docente de los facilitadores, destacando que la mayoría (8) negó su ocurrencia y una minoría (3) afirmó que si se evaluaba el desempeño docente en el PPPMN.

En el cuadro 13 se muestra la misma divergencia cuando se les consultó sobre la frecuencia con que se realizaban las supervisiones.

| Cuadro 13. Frecuencia con que se realiza el proceso de supervisión | | | | | | | | |
|---|-----------------|---------------|-----------|---------------|----------------------|---------------|-----------|---------------|
| Opciones | Rectores | | | | Facilitadores | | | |
| | Si | | No | | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Diario | | | | | | | | |
| Semanal | | | | | | | | |
| Quincenal | 4 | 100 | | | 1 | 9 | | |
| Mensual | | | | | | | | |
| A mitad del curso | | | | | 2 | 18 | | |
| Al final del curso | | | | | | | | |
| No se realiza | | | | | | | 8 | 73 |

Sujetos: 4 rectores y 11 facilitadores

Los 4 rectores del PPPMN respondieron en su totalidad que quincenalmente se realizaban las supervisiones mientras que las respuestas de los facilitadores se diversificaron en quincenalmente un (9%), a mitad del curso (18%) y la mayoría (73%) respondió que no se realiza.

Los resultados de la entrevista aplicada a los rectores confirmaron las respuestas plasmadas en los cuadros 11 y 13, donde se evidencia la realización de la supervisión quincenalmente con intención de corregir fallas y mejorar la administración del PPPMN, tal y como se puede observar en el cuadro 14.

| Cuadro 14. Realización del Proceso de Supervisión | |
|--|---|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | Si, quincenalmente vamos al aula y observamos. Lo hacemos para mejorar el programa. |
| R-2 | Si, lo realiza uno de los rectores quincenalmente y nos reunimos para discutir los resultados |
| R-3 | Claro que si, cada 15 días, y con los resultados se elabora un informe. |
| R-4 | Si, es quincenal y se informa a los facilitadores para corregir las fallas |

Sujetos: 4 Rectores

En cuanto a la entrevista aplicada a los facilitadores las respuestas obtenidas permiten corroborar elementos que se muestran en el cuadro que aparece seguidamente:

| Cuadro 15. Realización del Proceso de Supervisión | |
|--|---|
| Facilitadores | Respuestas |
| F-1 | No se realiza y nosotros mismos preparamos nuestros materiales y programas. |
| F-2 | No, cada quien trabaja a su manera. |
| F-3 | Se realiza poco y se desconocen los resultados |
| F-4 | Nunca se realiza |

Sujetos: 11 Facilitadores

Se puede visualizar en el cuadro 15 que, de acuerdo con los facilitadores, existen deficiencias en la realización de la supervisión, por cuanto todas sus respuestas se orientaron de manera negativa, se confirma así, lo expresado anteriormente en relación con lo expresado por los facilitadores en cuanto a las fallas en la aplicación del proceso de supervisión del Programa.

Al considerar las respuestas dadas por los rectores y los facilitadores en cuanto al proceso de supervisión en el PPPMN se observan discrepancias en algunas de ellas lo cual permite deducir que pudieran existir inconsistencias en la supervisión, que están generando poca claridad en su aplicación, situación que debe mejorarse dada la importancia de la supervisión como expresión de un proceso evaluativo necesario en la administración de los programas educativos.

Los datos aportados por los sujetos informantes para dar respuesta a la interrogante ¿Influyen los costos de la matrícula en el ingreso y permanencia de los participantes en el PPPMN? se reflejan en los cuadros que siguen a continuación:

| Cuadro 16. Pago de la matrícula e influencia en el ingreso y permanencia de participantes | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Planteamientos | Si | | No | |
| | Fa | Fr (%) | Fa | Fr (%) |
| Pago por ingresos propios | 40 | 67 | 20 | 33 |
| Pago por parte de las empresas | 20 | 33 | 40 | 67 |
| Uso del convenio de pago | 20 | 33 | 40 | 67 |
| Conocimiento sobre los convenios de pago | 60 | 100 | 0 | 0 |
| Adecuación del costo de la matrícula al nivel y calidad de los cursos | 5 | 8 | 55 | 92 |
| Influencia del costo de la matrícula en el ingreso y permanencia de los participantes | 8 | 13 | 52 | 87 |

Sujetos: 60 participantes

De acuerdo con los resultados revelados por el cuadro 16, el 67% de los participantes cancela la matrícula del PPPMN con ingresos propios y un 33% cancela su matrícula con financiamiento por parte de la empresa.

Los encuestados señalaron que en un 33% hacen uso de los convenios de pago, coincidiendo con el porcentaje que es financiado por las empresas. La mayoría de los sujetos informantes no utilizan estos convenios, situación que se evidencia en las respuestas dadas por 40 de ellos, representando un 67% de los participantes.

Aún cuando la mayoría no aprovecha los convenios de pago, manifiestan en su totalidad (100%) que si tienen conocimiento sobre las bondades y posibilidades de cancelar la matrícula correspondiente a través de diferentes formas de convenio.

Al ser consultados los participantes sobre la adecuación del costo de la matrícula al nivel y calidad de los cursos, un alto porcentaje (92%) señaló que no se adecuaban, mientras el 8% si consideró que había correspondencia, resultando éste un porcentaje bajo para la necesaria correlación que debe existir entre el valor de la matrícula y el nivel y calidad de los cursos.

En cuanto a la influencia del costo de la matrícula en el ingreso y permanencia de los participantes en el PPPMN, el 87% reconoció que no había influencia, en este mismo sentido el 13% opinó que sí. Si se estima el alto porcentaje representado por la respuesta negativa se deduce que, de acuerdo con los participantes en el PPPMN, la disminución de la matrícula no viene dada por la situación de costos del mismo.

Al ser entrevistados los rectores y facilitadores se encontraron algunas diferencias con los datos aportados por los participantes, situación que se demuestra en los cuadros siguientes.

| Cuadro 17. Adecuación del costo de la matrícula al nivel y calidad de los cursos administrados en el PPPMN | |
|---|--|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | Si son adecuados, además existen convenios para el pago o son financiados por las empresas donde laboran |
| R-2 | Si se adecuan, porque tratamos que los cursos sean de alto nivel académico, cumplan con lo previsto y se ajusten a los nuevos conocimientos y realidades sobre mercadeo. |
| R-3 | Claro que se adecuan los costos, porque los cursos que se imparte son de calidad, actualizados y pertinentes con las nuevas tendencias sobre mercadeo. |
| R-4 | Lógicamente, existe una adecuación. Se trata de ofrecer un programa de calidad y de alto nivel. |

Sujetos: 4 Rectores

Considerando las respuestas reflejadas en el cuadro 17, los rectores concuerdan en señalar que existe adecuación entre los costos del PPPMN y el nivel y calidad de los cursos ofertados. En este sentido, discrepan de la mayoría de las respuestas emitidas por los participantes.

Al ser consultados los rectores sobre la influencia de los costos en el ingreso y permanencia de los participantes en el PPPMN, respondieron que no había tal incidencia porque consideraban que el mismo “es económico”, “existen convenios de pago” y “algunos son financiados por las empresas”. (Ver cuadro 18)

| Cuadro 18. Influencia del costo de la matrícula en el ingreso y permanencia de participantes al PPPMN | |
|--|--|
| Rectores | Respuestas |
| R-1 | No, el programa es bastante económico |
| R-2 | No, los costos no son altos además existen convenios de pago. |
| R-3 | Claro que no, los costos se ajustan a los precios del mercado y las empresas cancelan la matrícula como parte de la formación de sus trabajadores. |
| R-4 | No influye ya que los costos no son exagerados y existen facilidades para cancelar. |

Sujetos: 4 Rectores

Al ser entrevistados los facilitadores para conocer sus respuestas en cuanto a la

adecuación de los costos al nivel y calidad de los cursos y sobre la influencia de los costos en el ingreso y permanencia al PPPMN, se encontró similitud con las respuestas dadas por los rectores.

| Cuadro 19. Adecuación del costo de la matrícula al nivel y calidad de los cursos administrados en el PPPMN | |
|---|---|
| Facilitadores | Respuestas |
| F-1 | Los cursos se imparten con criterios de calidad y se ajustan a los costos estimados. La oferta responde a los costos. |
| F-2 | Si existe adecuación entre los costos de la matrícula y el nivel de los cursos es alto, de exigencia y bien administrado. |
| F-3 | Hay adecuación porque son económicos para los cursos que se ofrecen |
| F-4 | Se puede decir que hay adecuación pero una cosa no tiene que incidir en la otra. |

Sujetos: 11 Facilitadores

Se observa en el cuadro 19 que los facilitadores opinan, en su mayoría, que se adecuan los costos a la oferta de cursos, su nivel y la calidad de los mismos. Es importante mencionar que uno de los facilitadores destacó que aún cuando consideraba que había adecuación, opinaba que no tenían relación estos aspectos.

| Cuadro 20. Influencia del costo de la matrícula en el ingreso y permanencia de participantes al PPPMN | |
|--|---|
| Facilitadores | Respuestas |
| F-1 | No influyen, su costo no es tan alto. Es posible que existan otros factores de índole académica que estén influyendo en la disminución del número de estudiantes. |
| F-2 | Creo que los costos no influyen, cuando paga la empresa el estudiante tiene que mantenerse. |
| F-3 | Me parece que la matrícula disminuye por otras razones pero no por los costos |
| F-4 | El programa no es tan caro, sus precios son los del mercado, no creo que esa sea la causa, además hay facilidades de pago. |

Sujetos: 11 Facilitadores

Al revisar los testimonios expuestos por los facilitadores en el cuadro 20, se evidencia que los costos de la matrícula no están influyendo en el ingreso y permanencia de los participantes al PPPMN. Los argumentos esgrimidos se orientan a que “existen facilidades de pago”, “los costos no son altos”, “la empresa financia los

costos” y “son otras las razones que influyen en la disminución de la matrícula pero no los costos”.

Al conjugar las respuestas proporcionadas por los sujetos informantes: participantes, rectores y facilitadores, se determina que éstos coinciden en considerar que los costos de la matrícula no están influyendo en el ingreso y permanencia de los participantes en el PPPMN.

2.5 Triangulación de técnicas de la valoración del modelo de evaluación y acreditación de la UNIMET: Resultados generales

La triangulación metodológica es una potente herramienta de la investigación científica que ha sido definida por diferentes autores a lo largo de la literatura científica. En este estudio, más allá de una u otra definición se comparte la ofrecida por Denzin (1970), cuando considera que la triangulación metodológica es “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”.

En consecuencia, en este momento del estudio se decide hacer una triangulación por técnica y fuentes con el objetivo de arribar a conclusiones de la limitación que presenta el modelo de evaluación y acreditación que se utiliza en la UNIMET poder hacer una propuesta coherente.

Así se encontró que:

No existe una cultura de evaluación y acreditación de programas generalizada en la UNIMET.

No existe una filosofía ni mecanismos de evaluación homogéneos y generalizados, lo que lleva a cada programa de postgrado a utilizar modelos específicos de evaluación.

No todos los agentes necesarios son implicados en el proceso de evaluación.

La evaluación tiene como uno de sus fines importantes cumplir con exigencias referidas al cumplimiento del plan operativo y de presupuesto; así como al ingreso de recursos económicos. No viéndose tan vinculado a la elevación de los niveles de

calidad del programa.

El marco legal no ofrece todos los elementos necesarios para llevar a cabo los procesos de evaluación, ni da cuenta clara de condiciones y términos de dicho proceso.

El modelo que se utiliza en la UNIMET para la evaluación de programas no considera todos los aspectos interesantes y necesarios para un proceso de esta naturaleza.

Conclusiones del capítulo

Conocer el estado de partida de un objeto, fenómeno u hecho constituye en investigación científica casi siempre un paso obligado para hacer propuesta coherentes que permitan resolver los problemas de investigación planteados.

Una cuidadosa selección de métodos y técnicas de indagación que responda a los objetivos del estudio; así como una adecuada selección de la muestra concede a los diseños metodológicos de investigación rigor científico y pertinencia, además de que posibilita obtener datos valiosos para el estudio.

El análisis de la información obtenida producto de las técnicas aplicadas a las diferentes fuentes permitieron conocer las debilidades objetivas que presenta el modelo de evaluación que se utiliza en la UNIMET y poder proyectar una nueva propuesta de evaluación y acreditación.

CAPITULO III. Propuesta de un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para el aseguramiento de la calidad en la UNIMET

Introducción

Existe un consenso generalizado en la literatura científica actual que habla favorablemente sobre el convencimiento de que un sistema de evaluación y acreditación, construido según las metodologías aplicadas internacionalmente e incorporando la identidad y el contexto nacional, puede ser un instrumento eficaz para ofrecer información acerca de si los programas evaluados tienen la calidad requerida que garantice su inclusión y permanencia en la oferta de estudios para la formación posgraduada de los profesionales, si estos poseen calidad para alcanzar reconocimiento a nivel nacional e internacional y lo que es más importante; cómo detectar las deficiencias y las virtudes de los programas a tener en cuenta en su perfeccionamiento (Dopico, 2008).

Considerando estos elementos y teniendo en cuenta los objetivos definidos en la investigación, en este capítulo se diseña la propuesta de un sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías de maestría para el aseguramiento de la calidad en la UNIMET. En el mismo se da cuenta de los diferentes elementos que componen el sistema como las Pautas de Calidad, los Estatutos de Evaluación y la Guía de Evaluación. En la parte final del capítulo se evalúa la propuesta por criterio de expertos a fin de conocer la factibilidad y pertinencia de la misma para la universidad que se ha propuesto.

3.1 Sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para la UNIMET. Generalidades y Antecedentes

El desarrollo en todos los órdenes de la vida económico y social de Venezuela en los últimos tiempos, unido a la aparición de nuevos puestos de trabajo, la exigencias

para la creación de nuevas competencias profesionales para ocuparlos y la elevación del nivel científico del sistema de educación, en general y de la educación de posgrado, en particular, están imponiendo que los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías satisfagan la demanda de estudios avanzados de los egresados universitarios, donde vinculen su tarea investigativa a la solución de problemas de sus áreas de trabajo y adquieren conocimientos actualizados para un mejor desempeño profesional.

Es precisamente entonces que surge como interés de esta investigación aportar una propuesta de Sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías con el objetivo principal de: “contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior en la UNIMET mediante la certificación de sus programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías que cumplan requisitos de calidad establecidos”.

Los antecedentes que sustentan la conformación del presente Sistema de evaluación y acreditación están dados por el minucioso estudio por parte del investigador relacionado con las experiencias sobre esta temática en países como Estados Unidos, Canadá, Francia y otros países europeos; también fueron valorados sistemas similares en América Latina, fundamentalmente de Brasil, México, Argentina, Cuba y Centroamérica, así como la aplicación de la Guía de Autoevaluación de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, AUIP.

Por tanto este Sistema de evaluación y acreditación propuesto asume que la concepción más general que sustenta los sistemas de evaluación y acreditación es que la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación constituyen una unidad dialéctica y, por ello, son procesos de un sistema integral que se reconoce como la gestión para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior y de certificación pública de niveles de calidad: nacional e internacional.

Así se ha definido que la autoevaluación es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el estado, funcionamiento, los procesos, recursos y resultados del programa. Cuando se realiza

con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador. La autoevaluación debe ser permanente o continuada.

Por su parte, la evaluación externa es el proceso que permite estudiar el programa mediante la participación de evaluadores y/o entidades externas al objeto de evaluación. Incluye la recopilación sistemática de datos e información relativos a la calidad de su funcionamiento y brinda la emisión de un juicio o diagnóstico para reformas y mejora del programa de maestría.

Entre tanto, la acreditación reconoce (o certifica) la calidad de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías evaluados. Incluye la realización de la autoevaluación y la evaluación externa respecto a los estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. Incluye una autoevaluación propia, así como una evaluación por un equipo de evaluadores externos.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías propuesto para la UNIMET, se sugiere que conste de tres documentos básicos:

- 1.- Pautas de Calidad
- 2.- Estatutos de Evaluación
- 3.- Guía de Evaluación

En cada uno de estos documentos se da cuenta precisa de lo que en esta investigación se propone a ser incluido para la evaluación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías, de forma tal que estos documentos constituyan un patrón a seguir de forma homogénea y estandarizada que contribuya al aseguramiento de la calidad en la educación superior venezolana.

La Pautas de Calidad dentro del Sistema de Evaluación y Acreditación describen los estándares que deben ser satisfechos de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional contextualizadas a nuestro país para garantizar

la acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías. Constituye el deber ser de estos programas. Para determinar en qué medida un programa satisface los estándares de calidad correspondientes, se establecen seis variables:

- a) Pertinencia social
- b) Tradición de la institución y colaboración interinstitucional.
- c) Profesores y tutores.
- d) Aseguramiento didáctico, material y administrativo
- e) Estudiantes.
- f) Currículo.

En los Estatutos de Evaluación se definen las tres categorías de acreditación del sistema:

Programa Autorizado

Programa Ratificado

Programa Certificado

Programa de Excelencia

Además se describen los atributos de cada una, según el grado de cumplimiento de los estándares de calidad definidos en las pautas. Se detallan las etapas organizativas para la realización de los procesos de evaluación; así como las fuentes que pueden proporcionar información relevante sobre la calidad de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías.

3.1.1 Pautas de Calidad

Como ya se ha dicho con anterioridad por Pautas de calidad se entiende un conjunto de estándares que deben ser satisfechos de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional contextualizadas a nuestro país y que deben ser satisfechos si se desea “enmarcar en cánones de rigor” los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías que se imparten en la

UNIMET.

La formulación de las pautas de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse los académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías que se desarrollan en la UNIMET. Define el "deber ser" de estos programas de postgrado, entendiendo por calidad la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social.

El mejoramiento continuo, la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad son tareas complejas que involucran a muchos actores, de una parte, – profesores del claustro y tutores académicos, comisiones de postgrado a nivel interno de la universidad; y de otra parte, las entidades empleadoras de los estudiantes de los programas de perfeccionamiento profesional o ampliación y/o de maestrías y la sociedad --, de ahí que estos procesos se tornan más efectivos cuando se logra que todas las personas e instituciones vinculados al postgrado compartan ideales de calidad semejantes y los estándares para evaluarla se convierten en conciencia común que motiven y autorregulen sus conductas.

Las variables de calidad

Para determinar en qué medida un programa, cualquiera que sea su tipo, satisface los estándares de calidad correspondientes, se establecen las siguientes variables:

Pertinencia social.

Tradicición de la institución y colaboración interinstitucional.

Profesores y tutores.

Aseguramiento didáctico, material y administrativo

Estudiantes.

Currículo.

Seguidamente se hace una explicación detallada de los elementos esenciales a considerar en cada una de estas variables de calidad a fin del entendimiento claro tanto por evaluadores como evaluados dentro de la UNIMET.

Pertinencia social

Pertinencia social expresa que el programa académico se orienta al desarrollo socioeconómico sostenible, al fortalecimiento de la identidad cultural de la sociedad venezolana y al logro de los objetivos de la formación integral de sus profesionales.

Se entenderá que el programa académico atiende necesidades sociales relevantes - actuales y perspectivas, si estas han sido formuladas previamente como demandas explícitas o han obedecido a la identificación de tendencias científico-tecnológicas, socioeconómicas, culturales o de otros órdenes requeridas para la preparación de profesionales competentes en diferentes áreas. El programa, además, se inserta en una tradición académica reconocida, aunque sea emergente o temporal.

La atención a las necesidades sociales debe ser expresada en los objetivos del programa académico, lo que determina la selección de las actividades curriculares y la estructura del plan, las líneas de investigación, los requisitos de ingreso y titulación y el perfil del egresado. Asimismo, se expresa en la aplicación de los resultados del programa a segmentos de la sociedad necesitados de ellos.

El programa académico debe prever en su estrategia los impactos que se propone producir, los cuales han de lograrse a través de la influencia en los procesos de transformación y desarrollo sostenible, mediante el efecto producido en el crecimiento espiritual y el desempeño en las funciones sociales de los egresados. Existen, y se emplean, formas y vías para la determinación de esos impactos.

Los grupos y las líneas de investigación declarados en el programa obedecen a prioridades de investigación establecidas, de modo que las estrategias de posgrado y de desarrollo científico, tecnológico y humanístico, se fecunden recíprocamente.

Tradición de la institución y colaboración interinstitucional

El programa académico que se evalúa debe ser el resultado de una trayectoria institucional que garantice su origen y sostenibilidad por parte de las unidades académicas que lo coordinan. Estas han realizado durante varios años una actividad de postgrado relacionada con el área de conocimiento correspondiente y se le reconoce un buen nivel en esos estudios, lo que fundamenta su capacidad para

asegurar la calidad del mismo.

La unidad académica y los docentes participantes en el programa deben haber desarrollado durante años líneas de investigación y/o trabajo profesional que respalden su trabajo y exhibir resultados reconocidos. Como resultado de todo ello, en esta actividad participa un claustro integrado por profesionales competentes en el área del conocimiento a la que corresponde el programa.

La colaboración interinstitucional favorece la ampliación de la base material del programa académico, así como el intercambio entre profesores, el enriquecimiento con experiencias y enfoques diversos, entre otros beneficios. Es un vehículo adecuado para potenciar la capacidad académica del programa. Esa colaboración se hace más imprescindible en la medida que la institución que lo desarrolla o coordina no sea líder único en esa área del conocimiento. Además, permite complementar y multiplicar las capacidades existentes; sin embargo, la institución que auspicia el programa ha de tener cierta suficiencia para enfrentarlo. Esa colaboración se extiende a universidades, centros, empresas y personalidades extranjeras. Una buena articulación al medio internacional es un factor que potencia la calidad del programa.

La colaboración se manifiesta particularmente cuando el programa académico de una institución se ofrece en otra. En este caso los estándares de calidad que se logran en la sede del programa se garantizan en la otra institución. La colaboración también se manifiesta cuando un programa académico de una institución es solicitada por otra para ser impartida con claustro de esta última.

Existen programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías donde el reconocimiento y apoyo empresarial y estatal constituyen la forma principal a través de la cual se involucran las organizaciones en el desarrollo sostenible de esta figura del postgrado, coadyuvando al proceso de matrícula y al seguimiento del proceso. Además, estas organizaciones o entidades colaboran con los recursos necesarios para que prime la calidad en el desarrollo del programa y este dé una respuesta efectiva a las necesidades sociales del contexto.

Profesores y tutores

Los profesores del cuerpo docente del programa académico poseen reconocido prestigio y experiencia profesional. La composición de doctores es significativa en el claustro. Se encuentran líderes científicos entre los profesores y tutores.

Los miembros del cuerpo docente han obtenido resultados reconocidos en docencia, investigación y otros desempeños profesionales en el área del programa y demuestran una elevada maestría pedagógica.

En correspondencia con esto, los currículos de los integrantes del claustro identifican con claridad los resultados más relevantes de su producción científica, académica y profesional (publicaciones más recientes, postgrados más importantes brindados en las áreas del programa, conferencias dictadas en congresos y eventos científicos, reconocimientos sociales recibidos, etc.)

La dirección científica y evaluación final preferentemente es responsabilidad de los Doctores, aunque participan profesionales que ostentan el título de Máster o Especialista relacionados con la temática.

La tutoría de las evaluaciones finales se ejecuta eficientemente, ya sea de forma individual y/o grupal; ello se refleja en la satisfacción de los estudiantes por la atención recibida y por la calidad de las evaluaciones finales.

Aseguramiento didáctico, material y administrativo del programa académico

El programa académico cuenta con aseguramiento didáctico, material y administrativo, suficiente y pertinente.

Una parte importante del aseguramiento didáctico lo constituye la existencia de una estrategia metodológica por parte de la dirección del programa en cuanto a las formas, métodos y enfoques para su desarrollo en el proceso docente educativo.

El sistema de medios de enseñanza y recursos tecnológicos para las diferentes formas organizativas del postgrado garantizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto abarca los libros, materiales complementarios, videos didácticos, software educativo y otros materiales multimedia debidamente actualizados y con la calidad

requerida que complementan y facilitan el aprendizaje de los estudiantes. La gestión del programa académico garantiza que los estudiantes y profesores tengan acceso al sistema de medios y recursos. El programa cuenta también con instalaciones, equipamiento e insumos requeridos para las actividades docentes e investigativas.

La capacidad de gestión del programa se manifiesta en la eficaz planeación, organización, ejecución y control de sus actividades así como en el monitoreo de sus impactos, el establecimiento de las relaciones interinstitucionales que este demanda, la atención a las necesidades que generan la actividad de profesores y estudiantes, su difusión y de la información relacionada con el mismo (tesis, reportes de investigación, informes y otras), la legalidad en la documentación y el control efectivo de la marcha y resultados del mismo. Constituye objetivo principal de dicha gestión el aseguramiento y mejoramiento de la calidad del programa.

Estudiantes

El proceso de matrícula se realiza en correspondencia con los requerimientos del programa académico y se garantiza que todos los estudiantes posean la preparación básica requerida para vencer sus exigencias. Se realizan entrevistas previas a la admisión y se ejecutan exámenes cuando es preciso. Se atienden las necesidades de conocimientos de aquellos estudiantes que requieren satisfacer exigencias complementarias para su acceso.

El programa académico, basado en el principio de la formación posgraduada integral de los profesionales, satisface el objetivo de fortalecer la identidad cultural y desarrolla en los estudiantes valores éticos, así como creatividad, independencia y aptitudes para la investigación, al convertirse en un escenario de intercambio y debate científico. Promueve además la elaboración de artículos, la participación en eventos y otras actividades académicas de la práctica profesional fuera de los límites del programa. Los estudiantes demuestran capacidad suficiente para satisfacer estas exigencias.

Se garantiza la evaluación final del programa en los plazos determinados, según la programación de la culminación de los períodos académicos y lo establecido por las

autoridades rectoras del programa. Estas cumplen con la calidad y el rigor establecido.

Se logra una dedicación suficiente y se miden los avances del aprendizaje de acuerdo con las exigencias que establece el programa a través de la presencia y rendimiento de los estudiantes en todas las actividades académicas que lo requieran. Es posible incluir estudiantes extranjeros como parte del grupo clase del programa siempre y cuando cumplan con los requisitos de aceptación.

Currículo

El currículo prevé la organización de actividades profesionales, docentes, de investigación o innovación. Favorece modalidades de trabajo que propician la creatividad de los estudiantes; la capacidad de asimilar, generar y difundir información, mediante el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y del manejo de información científico técnica en lenguas extranjeras relevantes para el área del conocimiento.

En todos los programas, la organización de su ejecución posibilita el debate e intercambio grupal, así como una atención personalizada a los estudiantes.

La fundamentación teórica y metodológica del programa se evidencia en toda la estructura del plan y en la bibliografía, de acuerdo con los avances de la ciencia. La estructura sistémica del programa garantiza la interrelación entre todas las actividades curriculares: la investigación, innovación y la actividad profesional según sus características.

Los objetivos específicos de las formas organizativas utilizadas en el programa se contextualizan en función de los objetivos generales y estos, a su vez, en a la repercusión social del programa.

Los elementos de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías tales como: objetivos, contenidos esenciales, bibliografía, medios de aprendizaje y el sistema de evaluación, evidencian su actualización. La estructura del plan es lo suficientemente flexible como para permitir - sin variar esencialmente los objetivos del programa - introducir elementos que garanticen la

actualización e introducción de nuevos desarrollos en el orden teórico o práctico.

La formación y organización de debates científicos- profesionales a través de actividades contenidas en el currículo y de acciones paralelas, pero reconocidas en él, contribuyen al desarrollo de aptitudes, actitudes, normas, lenguajes, formas de comunicación y otras expresiones de la cultura científica y de la profesión.

El currículo favorece, según sus objetivos, la actividad multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria; el trabajo en equipo y la capacidad de producir, diseminar y aplicar conocimientos.

La evaluación final del estudiante se corresponde con los objetivos del programa, y se expresa en forma de tesis u otro tipo de trabajo final. En cualquier caso, el estudiante deberá demostrar el dominio de las habilidades requeridas en el campo del saber, rigor teórico y metodológico y conocimiento del estado del arte nacional e internacional de los temas abordados. La investigación es un elemento central en la organización del currículo. Prácticamente, todas las actividades que dentro del currículo y en paralelo a él se organizan, expresan y promueven la investigación. Esta se manifiesta en su sentido más amplio, es decir, como el proceso orientado a la producción de nuevos conocimientos, cuyos resultados pueden expresarse en forma de comunicaciones académicas, pero también de innovaciones técnicas, formulación de tecnologías sociales, creación de equipos, prototipos, análisis de casos, producción artística, entre otras. A las características de estos diversos productos se ajustan las peculiaridades de las evaluaciones finales.

La relación cuantitativa y cualitativa entre profesores, tutores y estudiantes garantiza la efectiva dirección científica y el rigor metodológico de las evaluaciones finales.

La implementación práctica y el aseguramiento del currículo demuestran un proceso de mejoramiento continuo de la calidad en las ediciones de la maestría impartidas.

3.1.2 Estatutos de evaluación de maestrías

Los Estatutos de Evaluación sintetizan los aspectos de carácter metodológico y técnico-organizativo que norman las diferentes etapas y particularidades del ciclo autoevaluación – evaluación externa – acreditación.

Los Estatutos son redactados en forma de disposiciones legales que las autoridades de la universidad deben aprobar en sus niveles correspondientes, de manera que para esta propuesta se ha organizado en 3 capítulos:

CAPÍTULO I: Particularidades del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías. Categorías de acreditación.

CAPÍTULO II: Etapas organizativas y el proceso para la evaluación externa conducente a la acreditación de programa certificado o de excelencia.

CAPÍTULO III: Fuentes de información para la evaluación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías.

Una explicación más detallada de estos aspectos se ofrece seguidamente.

CAPÍTULO I. Sobre las particularidades del Sistema de Evaluación y Acreditación de maestría. Categorías de acreditación.

Generalidades.

Artículo 1. El diseño de un programa de maestría tiene su base conceptual y metodológica en los lineamientos establecidos en la República Bolivariana de Venezuela referente al postgrado y en las Pautas de Calidad de Programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías definidas en esta investigación.

De las categorías de acreditación

Artículo 2. Se establecen cuatro categorías de acreditación para los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías:

Programa Autorizado

Programa Ratificado

Programa Certificado

Programa de Excelencia

Del Programa Autorizado

Artículo 3. La autorización para impartir un programa de maestría requiere de dictámenes positivos de las autoridades de la UNIMET vinculadas al postgrado y del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG) como organismo técnico-asesor del Consejo Nacional de Universidades en materia de Postgrado, las cuales deben ser refrendadas por resolución otorgando la categoría de Programa Autorizado.

Artículo 4. Para aspirar a una categoría superior de acreditación, Programa Ratificado, Programa Certificado y Programa de Excelencia y solicitar una evaluación externa, todo Programa Autorizado debe exhibir, como mínimo; para el caso de las maestrías, dos ediciones concluidas y una en ejecución; mientras que para los programas de perfeccionamiento profesional o ampliación, 4 cursos concluidos y uno en ejecución.

Artículo 5. Las autoridades de la institución y el cuerpo docente responsables con la gestión del programa, efectuarán la autoevaluación al concluir cada edición o curso (dependiendo del programa evaluado), como fundamento del sistema interno de garantía de calidad. La autoevaluación estará basada en la Guía de Evaluación de Programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías, que forma parte del presente sistema.

Artículo 6. El cuerpo docente responsabilizado con la gestión de un Programa Autorizado deberá solicitar un proceso de evaluación externa y de acreditación, que le otorgue la categoría de Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia; de acuerdo con las categorías de acreditación previamente definidas en ese Sistema de evaluación.

Artículo 7. El proceso para optar por la categoría de Programa Ratificado, Programa Certificado, o Programa de Excelencia, exige:

a) Para el caso de las maestrías; al menos dos ediciones concluidas con sus correspondientes autoevaluaciones y una en ejecución; en tanto para los programas de perfeccionamiento profesional o ampliación, 4 cursos concluidos y uno en ejecución de igual forma con sus correspondientes evaluaciones.

b) Una solicitud oficial de evaluación externa emitida por el cuerpo docente a las autoridades encargadas en la UNIMET.

Artículo 8. Para determinar las categorías de Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia, es necesario evidenciar el cumplimiento de los siguientes estándares de calidad:

Programa Ratificado:

Porcentaje de Doctores del claustro: entre 30% y 69% (ambos inclusive)

Al menos el 20% de los estudiantes que aprobaron todas las actividades curriculares, realizan la defensa del trabajo final en el plazo previsto en el calendario del programa y al menos un 60% durante el periodo de validez de los créditos.

Programa Certificado:

Porcentaje de Doctores en el Claustro: entre 70% y 79% (ambos inclusive)

Si al menos el 50% de los estudiantes que aprobaron todas las actividades curriculares, realizan la defensa del trabajo final en el plazo previsto en el calendario del programa; ó

Si al menos un 30% de los estudiantes que aprobaron todas las actividades curriculares, la realizan en el plazo previsto en el calendario del programa y al menos un 70% durante el período de validez de los créditos.

Programa de Excelencia

Porcentaje de Doctores en el claustro - 80% o más

Si al menos el 75% de los estudiantes, que aprobaron todas las actividades curriculares realizan la defensa del trabajo final en el plazo previsto en el calendario del programa, ó

Si al menos un 50% de los estudiantes que aprobaron todas las actividades curriculares, la realizan en el plazo previsto en el calendario del programa y al menos un 80% durante el período de validez de los créditos.

CAPÍTULO II. Sobre las etapas organizativas y el proceso para la evaluación

externa conducente a las categorías de programa ratificado, certificado o de excelencia.

Artículo 9. El coordinador del cuerpo docente presentará al rector y a las autoridades de postgrado de la UNIMET por escrito, la solicitud de evaluación externa y acreditación de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías que considere con posibilidades para obtener alguna de las categorías establecidas.

Artículo 10. El expediente del Programa que se envía a los evaluadores junto con la solicitud anterior, debe incluir:

Los modelos de evaluación con la información básica sobre el programa.

Resultados de las autoevaluaciones efectuadas a la maestría de las dos últimas ediciones concluidas (breve valoración de las fortalezas y debilidades del programa, según la Guía de Evaluación y el plan de desarrollo para su mejoramiento).

Periodo temporal propuesto para efectuar el proceso de evaluación externa

Artículo 11. A UNIMET se compromete a brindar los recursos y financiamiento disponible que garanticen el trabajo y satisfagan los gastos derivados del proceso de evaluación externa.

Artículo 12. El comité evaluador de la UNIMET, dispondrá de hasta 60 días hábiles para responder a la solicitud de evaluación, en la que se notificará:

Aceptación o rechazo de la solicitud.

Fecha de realización de la evaluación externa.

La composición del grupo de expertos.

De los grupos de expertos

Artículo 14. El proceso de evaluación externa se realizará por el método de evaluación de expertos. La Comisión de Acreditación de la UNIMET seleccionará no menos de tres expertos, relacionados con las áreas del conocimiento de los programas a evaluar, que pueden proceder de diferentes áreas de la UNIMET. Estos

expertos se encargarán de la evaluación externa de cada maestría, que incluye la visita a la sede del programa de algunos o todos los expertos designados.

Artículo 15. La Comisión de Acreditación de la UNIMET tendrá la responsabilidad de:

Entrenar a los expertos en el empleo del Sistema de Evaluación y Acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías y en el empleo del instrumental metodológico de la evaluación externa.

Verificar que el grupo de expertos esté en condiciones de hacer una evaluación homogénea de las variables y los indicadores descritos en la Guía de Evaluación, una vez concluido el entrenamiento descrito en el inciso anterior.

Elaborar el cronograma de trabajo de la evaluación externa.

Asesorar metodológicamente al grupo de expertos durante la evaluación externa.

De las conclusiones y dictamen

Artículo 17. La comisión evaluadora, tras haber efectuado el proceso de evaluación externa, elaborará un informe cualitativo de los resultados, en el que se precisarán las fortalezas y debilidades del programa, así como las recomendaciones para su mejoramiento, el cual será leído ante las autoridades de la institución y el cuerpo docente del programa en cuestión, así como cualquier otro personal que la institución estime conveniente (profesores, estudiantes, egresados, empleadores, etc.) esclareciendo los elementos que así lo requieran. Un ejemplar de este informe será entregado al rector de la Universidad.

Artículo 18. A partir de los informes de la comisión evaluadora, la Comisión de Acreditación de la UNIMET elaborará un proyecto de dictamen que contendrá la propuesta del nivel de acreditación del programa evaluado y lo someterá a la aprobación del Rector.

Artículo 19. Con independencia del cumplimiento de los estándares descritos en el Artículo 8, para otorgar alguna de las categorías superiores de acreditación (Ratificado, Certificado y de Excelencia), la Comisión de Acreditación de la UNIMET

realizará un análisis integral de las fortalezas y debilidades resultantes del proceso basado en:

El informe final de evaluación externa presentado por los pares evaluadores.

La propuesta de Dictamen de la Comisión de Acreditación de la UNIMET.

Artículo 21. El docente que coordina el programa tendrá derecho a establecer un recurso de apelación ante la Comisión de Acreditación de la UNIMET, cuando considere que en el proceso de evaluación externa no se ha procedido de acuerdo con lo establecido en el sistema de evaluación propuesto. Dicha apelación deberá ser enviada en un plazo que no exceda los 30 días después de haber sido notificado el resultado del proceso.

Artículo 22. La Comisión de Acreditación de la UNIMET podrá conformar una comisión ad hoc para analizar la reclamación. Esta analizará y verificará el argumento de la apelación, realizará las entrevistas y revisará la información que considere necesario e informará sobre las conclusiones de los dictámenes.

Artículo 23. La Comisión de Acreditación de la UNIMET, una vez concluido el proceso de apelación, ratificará o rectificará su decisión. El fallo que tenga lugar como consecuencia de esta acción será irrevocable y será informado al programa de maestría correspondiente.

De los beneficios de un Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia.

Artículo 24. Un programa que, tras haber cursado un proceso de evaluación externa, obtenga alguna de las categorías superiores de acreditación de su calidad (Programa Ratificado, Programa Certificado o Programa de Excelencia) tendrá los beneficios siguientes:

Los diplomas de sus egresados tendrán un sello distintivo, según la categoría del programa.

Constituirá un aval para la evaluación de la actividad posgraduada de la UNIMET.

Autonomía relativa en su funcionamiento.

Artículo 25. La duración de la categoría superior de acreditación de la calidad será la siguiente:

a) La categoría de Programa Ratificado tendrá vigencia por un período no mayor de 4 años.

La categoría de Programa Certificado tendrá vigencia por un período no mayor de 6 años.

La categoría de Programa de Excelencia tendrá vigencia por un período no mayor de 8 años.

Artículo 26. Los programas con categorías superiores de acreditación (Programa Ratificado, Certificado o de Excelencia), una vez terminado el período de vigencia, volverán a la categoría de Programa Autorizado, si la institución del programa decide continuarlo. Para obtener una categoría superior de acreditación deberán someterse a un nuevo proceso de evaluación externa.

Artículo 27. Los Programas que reciban las categorías de Certificado y de Excelencia se consideran por la Comisión de Acreditación de la UNIMET para formar parte del Patrón de Maestrías de Alta Calidad de la UNIMET.

CAPÍTULO III. Sobre las fuentes de información para la evaluación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías

De los elementos informativos que pueden facilitar el trabajo y contribuir a la objetividad del criterio experto

Artículo 28. La comisión evaluadora empleará para su trabajo, la documentación del programa de maestría y otras fuentes de información relevantes.

Artículo 29. La comisión evaluadora verificará al iniciar la evaluación externa la legalidad de toda la documentación del programa y en caso de no cumplirse, emitirá un documento donde se reflejen las deficiencias detectadas. Este será firmado de conjunto con las autoridades del programa. Quedará asimismo, acordado el plazo para la realización de un nuevo proceso de evaluación que permita verificar la

garantía de la calidad en la gestión de la documentación.

Artículo 30. La comisión evaluadora obtendrá información pertinente como resultado de las visitas que realice a:

Instalaciones docentes e investigativas de la maestría: aulas, laboratorios, centros productivos, de información y documentación, otras.

Entidades empleadoras principales.

Artículo 31. La comisión evaluadora empleará, como fuente de información, las entrevistas que realice a:

Profesores y tutores de la maestría.

Egresados.

Estudiantes.

Directivos de las principales entidades empleadoras de los egresados.

Miembros del equipo de docentes que coordina el programa académico.

Directivos de la facultad que ofrece o coordina el programa académico.

3.1.3 Guía de evaluación

La Guía de Evaluación constituye el instrumento que orienta el desarrollo del proceso de autoevaluación, así como el análisis por parte del grupo de expertos donde se reflejan las fortalezas y debilidades de cada programa durante la evaluación externa.

Se ha estructurado por cada una de las variables utilizando un conjunto de indicadores que en cada caso describen los aspectos esenciales que permiten evaluar las mismas, las que deben ser expuestas, con sus fortalezas y debilidades en el informe de evaluación externa por parte de los expertos que valorarán el programa.

| VARIABLES |
|---|
| 1. Pertinencia social |
| 2.- Tradición de la institución y colaboración interinstitucional |

| |
|---|
| 3.- Profesores y tutores |
| 4.- Aseguramiento didáctico, material y administrativo del programa |
| 5.- Estudiantes |
| 6.- Currículo |
| TOTAL |

| Variable 1: | Pertinencia social | |
|--------------------|---|--|
| 1.1 | Si el programa se justifica por necesidades sociales relevantes (actuales y perspectivas) | |
| 1.2 | Si los resultados de investigación y del trabajo científico metodológico vinculados al programa han influido en los procesos de desarrollo económico y social en los últimos años | |
| 1.3 | Si existe efecto del programa en las funciones sociales y satisfacción personal de los egresados: | |
| 1.3.1 | en su desempeño profesional | |
| 1.3.2 | en su producción intelectual | |
| 1.3.3 | en su prestigio profesional | |

| Variable 2: | Tradición de la institución y colaboración interinstitucional | |
|--------------------|--|--|
| 2.1 | Si existen estudios de pregrado de calidad reconocida | |
| 2.1.1 | en la institución que otorga el título | |
| 2.1.2 | en el área de conocimiento del programa en la institución que otorga el título | |
| 2.2 | Si hay tradición reconocida en la superación profesional posgraduada | |
| 2.2.1 | en la institución que otorga el título | |
| 2.2.2 | en el área de conocimiento del programa en la institución que otorga el título | |
| 2.3 | Si hay tradición reconocida en el postgrado académico: | |
| 2.3.1 | en la institución que otorga el título | |
| 2.3.2 | en el área de conocimiento del programa en la institución que | |

| | |
|-------|--|
| | otorga el título |
| 2.4 | Si en la institución que otorga el título existen grupos y líneas de investigación que vienen desempeñando un papel protagónico en el desarrollo científico de las áreas del programa. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • en los últimos 5 a 10 años • durante más de 10 años |
| 2.5 | Si se mantienen vínculos estables de colaboración con instituciones nacionales y extranjeras en áreas semejantes |
| 2.6 | Si participan en el programa profesores y tutores de otras áreas |
| 2.6.1 | de la propia institución |
| 2.6.2 | de otras instituciones nacionales o extranjeras |

| Variable 3: | Profesores y tutores |
|-------------|--|
| 3.1 | Doctores dedicados al área de conocimiento del programa. |
| 3.1.1 | ≥30 % de los profesores y tutores [entre 30 % y 69%]. |
| 3.1.2 | ≥70 % de los profesores y tutores [entre 70 % y 79%] |
| 3.1.3 | ≥80 % de los profesores y tutores [entre 80 % y 100%] |
| 3.2 | Composición del claustro restante en cuanto a profesores y tutores con títulos de máster. |
| 3.3 | Si las publicaciones en libros y revistas de calidad reconocida y/o los trabajos presentados en eventos científicos de prestigio nacional e internacional, en el área de conocimiento del programa, alcanzan en los últimos 5 años un promedio de: |
| 3.3.1 | entre 1 y 4 por profesor o tutor del programa |
| 3.3.2 | entre 5 y 10 por profesor o tutor del programa |
| 3.3.3 | más de 10 por profesor o tutor del programa |
| 3.4 | Si los resultados académicos e investigativos en las áreas del programa han conducido, en los últimos 5 años, a reconocimientos sociales relevantes (premios, distinciones, patentes y registros nacionales y/o internacionales concedidos y otros equivalentes) |
| 3.4.1 | entre 1 y 2 por profesor o tutor del programa |
| 3.4.2 | más de 2 por profesor o tutor del programa |
| 3.5 | Si se garantiza la calidad en la orientación y tutoría de las evaluaciones finales |

| Variable 4: | Aseguramiento didáctico, material y administrativo del programa |
|-------------|--|
| 4.1 | Si el programa ofrece bibliografía actualizada de fácil acceso por arte de los estudiantes |

| | |
|-------|---|
| 4.1.1 | . Si se dispone de guías de estudio, libros, materiales complementarios, videos didácticos, medios audiovisuales, software educativo, y otros materiales multimedia debidamente actualizados y con la calidad requerida que complementan y facilitan el aprendizaje de los estudiantes. |
| 4.2 | Si el equipamiento e insumos garantizan la elevada calidad de las actividades docentes e investigativas |
| 4.2.1 | Si el equipamiento e insumos requeridos para las actividades docentes e investigativas del programa son pertinentes y suficientes |
| 4.3 | Si las instalaciones y mobiliario para las actividades docentes e investigativas del programa son pertinentes y suficientes |
| 4.4 | Si la dirección del programa garantiza con calidad la planeación, organización, ejecución y control de las actividades del programa y el monitoreo de sus impactos |
| 4.5 | Si la dirección del programa garantiza adecuadamente su difusión. |
| 4.6 | Si la dirección del programa garantiza la legalidad de la documentación |
| 4.7 | Si la dirección del programa garantiza la atención a las necesidades de profesores, tutores y estudiantes |

| Variable 5: | Estudiantes | |
|--------------------|--|--|
| 5.1 | Si se realiza un proceso de matrícula en correspondencia con los requerimientos del programa, así como a las capacidades y méritos personales. | |
| 5.2 | Si se garantiza una dedicación suficiente de los estudiantes al programa | |
| 5.3 | Si se garantiza la evaluación final en los plazos determinados, según la programación de los docentes que coordinan. Estas cumplen con la calidad y el rigor establecido. | |
| 5.3.1 | Si al menos el 20% de los estudiantes, que aprobaron todas las actividades curriculares, realizan la defensa del trabajo final en el plazo previsto en el calendario del programa y además, durante el vencimiento de los créditos, hay un total de al menos un 60% de los estudiantes defendidos | |
| 5.3.2 | Si al menos el 50% de los estudiantes, que aprobaron todas las actividades precedentes, realizan la evaluación final en el plazo previsto en el calendario del programa. o al menos un 30% lo hace durante ese período y durante el vencimiento de los créditos hay un total de al menos un 70% de los estudiantes defendidos | |

| | |
|-------|---|
| 5.3.3 | Si al menos el 70% de los estudiantes, que aprobaron todas las actividades precedentes realizan la evaluación final en el plazo previsto en el calendario del programa, |
| | o al menos un 50% lo hace durante ese período y durante el vencimiento de los créditos hay un total de al menos un 80% de estudiantes defendidos. |

3.2 Valoración del Sistema de evaluación y acreditación de programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías para la UNIMET

Para la realización de esta última parte de la investigación se decide utilizar el método Delphy o Criterio de Expertos para la valoración de la propuesta. La esencia de este método consiste en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados individualmente, mediante cuestionarios, con vistas a obtener un consenso general o, al menos, los motivos de la discrepancia, la confrontación de las opiniones se lleva a cabo mediante una serie de interrogantes sucesivas, entre cada una de las cuales la información obtenida sufre un procesamiento estadístico - matemático.

En este estudio se siguieron los siguientes pasos para su realización.

Selección de los expertos

Para seleccionar los expertos se aplicó un procedimiento que se sustenta en la autovaloración que realiza cada profesional. Su conformidad para participar y datos personales fueron obtenidos a través de una carta de presentación (Ver anexo 7) y luego se utilizó el cuestionario 1 (Ver anexo 8), considerando una población de 30 probables expertos.

Posteriormente se determinó el coeficiente de competencia (K), por la fórmula siguiente:

$$K = \frac{1}{2} (K_c + K_a), \text{ donde}$$

K_c: coeficiente de conocimiento sobre el tema que se le pide opinión. Este coeficiente se valora acorde con el valor de la escala (Ver anexo 9, pregunta 1). Este valor propuesto por el posible experto se multiplica por 0.1 y se obtiene una

puntuación. Por ejemplo: si el experto marcó el número 8, este se multiplica por 0.1 y se obtiene 0.8; luego, $K_c = 0,8$

K_a : coeficiente de argumentación. Este coeficiente se autoevalúa en alto (A), medio (M) o bajo (B) como grado de influencias de las fuentes siguientes: análisis teórico realizado por el posible experto, su experiencia obtenida, trabajos de autores nacionales, trabajos de autores extranjeros, su propio conocimiento del estado del problema y su intuición. (Ver Anexo 9, pregunta 2)

A las categorías de alto, medio o bajo dadas por cada sujeto a los elementos anteriores se les asignan números, se suman y se obtiene el coeficiente de argumentación (K_a).

El código para la interpretación del coeficiente de competencia de cada experto es el siguiente:

Si $0.8 < K < 1.0$, el coeficiente de competencia es alto.

Si $0.5 < K < 0.8$, el coeficiente de competencia es medio.

Si $K < 0.5$, el coeficiente de competencia es bajo.

Teniendo en cuenta los 30 expertos, se descartaron las opiniones de 5 especialistas por alcanzar un bajo coeficiente de competencia. Se seleccionaron los restantes 25 como expertos, 17 tienen un coeficiente de competencia alto y en 8 es medio (Ver Anexo 10). De ellos 11 poseen el grado científico de doctor y 14 el de máster, la composición de las categorías docentes también es alta: 10 profesores titulares y 15 profesores auxiliares. Todos tienen más de 15 años de experiencia en la Educación Superior.

Recolección del criterio de los expertos sobre la propuesta

A los expertos seleccionados se les entregó un resumen de la tesis que contenía el tema, el problema, el objetivo, y la propuesta de sistema de evaluación y acreditación para la UNIMET para que valoraran utilizando una escala de cinco categorías (muy adecuada, bastante adecuada, adecuada, poco adecuada e inadecuada) los aspectos siguientes:

A₁: Fundamentos en los que se sustenta el sistema de evaluación y acreditación.

A₂: Calidad en el diseño del sistema de evaluación y acreditación.

A₃: Calidad de los diferentes elementos que componen el sistema de evaluación y acreditación.

A₄: Ordenamiento de los diferentes aspectos que conforman el sistema de evaluación y acreditación en correspondencia con el objetivo que se persigue en él.

A₅: Rigor científico del sistema de evaluación y acreditación.

A₆: Utilización de un lenguaje claro en la redacción del sistema de evaluación y acreditación.

A₇: Contribución del sistema de evaluación y acreditación al aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.

A₈: Pertinencia de la propuesta.

A₉: Factibilidad de implementar el sistema de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de los programas académicos de perfeccionamiento profesional o ampliación y de maestrías de la UNIMET.

Se les aplica el cuestionario 2 a los expertos seleccionados para valorar los 9 aspectos de la propuesta que se quiere validar. (Ver Anexo 11)

5.-Muy Adecuada (MA)

4.- Bastante Adecuada (BA)

3.- Adecuada (A)

2.- Poco Adecuada (PA)

1.- Inadecuado (I)

Procesamiento estadístico de la información ofrecida por los expertos.

Para procesar el criterio emitido por cada experto se utilizó una hoja de cálculo Excel soportada en Windows. Se siguieron los pasos siguientes:

Primer paso: Construir una tabla para registrar las respuestas dadas por cada

experto. (Ver Anexo 12)

Segundo paso: Construir la tabla de frecuencias absolutas. (Ver Anexo 13)

En este caso se tomaron como variables a los aspectos y las categorías de la escala como valores de las variables.

Tercer paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas absolutas. (Ver Anexo 14)

Cuarto paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas relativas. (Ver Anexo 15)

Quinto paso: Construir una tabla que permita determinar los puntos de corte y la escala de los aspectos. (Ver Anexo 16)

Elaboración de las conclusiones acerca de la pertinencia de la propuesta.

Los expertos hicieron una evaluación favorable de los distintos indicadores sometidos a su criterio valorativo, lo que se corrobora al analizar el comportamiento estadístico de los resultados obtenidos. Estos demuestran que le otorgan un rango de validación a la propuesta.

No obstante se obtuvo de los expertos algunas observaciones, sugerencias y recomendaciones importantes para perfeccionar el sistema de evaluación y acreditación posteriormente.

En sentido general el método contribuyó no solo a dar un voto positivo al sistema de evaluación y acreditación, sino que además las valoraciones realizadas aportaron juicios valorativos para hacer metaevaluación.

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método de consulta a expertos confirma que el sistema de evaluación y acreditación propuesto contribuye a resolver el problema planteado en esta investigación.

Al valorar el sistema de evaluación y acreditación propuesto para programas académicos de maestría en el contexto de la UNIMET, según el criterio de expertos seleccionados previamente, se evidenció la factibilidad y efectividad de su puesta en práctica para contribuir al aseguramiento de la calidad de la institución.

Conclusiones del capítulo

El sistema de evaluación que se propone se identifica con una postura naturalista-cualitativa al proponer una evaluación de programas académicos de maestrías en su contexto natural, utilizar recursos de observación y tomar en cuenta la perspectiva de los participantes en el programa para hacer una descripción del mismo de forma general. Aunque se identifica también con la postura cuantitativa al tener en cuenta la relación causal entre las variables y al obtener datos de naturaleza cuantitativa. Por tanto, existe una correspondencia con el paradigma mixto de evaluación.

El sistema de evaluación y acreditación propuesto se enmarca dentro del modelo de corte humanístico al perseguir el mejoramiento de los procesos educativos, tener una visión procesual y la evaluación es contemplada como una actividad continua encaminada hacia unas metas. El evaluador es promotor y colaborador, aunque de forma limitada, de los implicados en el programa, estableciéndose un clima de intercomunicación.

El sistema de evaluación además se identifica con el *modelo holístico* al valorar globalmente los componentes del programa y tener en cuenta la opinión de todos los implicados en la concepción, desarrollo y valoración de la evaluación, así como al utilizar técnicas de observación, entrevistas y revisión documental. En el mismo se tiene presente los tres momentos de vida del programa: en sus inicios, desarrollo y resultados.

La Guía de Evaluación que forma parte del sistema de evaluación y acreditación resulta, en la práctica, un instrumento evaluador multipropósito al utilizarse tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa.

La implantación del sistema de evaluación y acreditación que se propone solo es posible si se cuenta con la voluntad política de las autoridades de la UNIMET, que se traduce en el propósito manifiesto del mejoramiento de la calidad de programas, su perfeccionamiento y el otorgamiento de la certificación del nivel de calidad por ellos demostrado a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos, así como en el fomento de una cultura de la calidad entre los actores y el aseguramiento

de la formación de recursos humanos de alto nivel en programas académicos de excelencia que impulsen el desarrollo científico y tecnológico del país.

Conclusiones

1. Para detener los efectos no deseados de la evaluación y ampliar su impacto positivo en la educación, es necesario expandir la concepción sistémica y procesal de la evaluación como un Sistema Integral de Evaluación que permite definir sus componentes y las características que reflejan su calidad.
2. Luego de los análisis realizados a las bases legales del postgrado y el modelo de evaluación utilizado en la UNIMET se pudo corroborar que no existe una cultura de evaluación y acreditación de programas generalizada, no todos los agentes necesarios son implicados en el proceso de evaluación y acreditación, y este proceso no está vinculado a la elevación de los niveles de calidad de los programas. Además de que las bases legales no ofrecen todos los elementos necesarios para llevar a cabo los procesos de evaluación, ni da cuenta clara de condiciones y términos de dicho proceso.
3. El sistema de evaluación y acreditación propuesto posibilita emitir juicios valorativos de los programas académicos que se evalúan de forma integral, ya sea *ex – ante* o *ex - post* para la autorización, la ratificación o cierre de los mismos y desde el punto de vista metodológico la evaluación y acreditación se asocian a procesos de *evaluación interna* (especialmente de autoevaluación) y de *evaluación externa*, realizada por pares externos; así como, a estándares de calidad a nivel nacional e internacional (indicadores cualitativos y cuantitativos); además de que se establecen categorías o niveles de acreditación que expresan diferentes umbrales de calidad en la educación.
4. Los expertos valoran de forma positiva la propuesta del sistema de evaluación y acreditación a partir de que la consideran factible, aplicable y posee rigor científico, ya que existe calidad en el diseño del sistema de evaluación y acreditación y de los diferentes elementos que componen el sistema de evaluación y acreditación, está estructurado con un correcto orden de los diferentes aspectos que conforman el sistema de evaluación y acreditación en correspondencia con el objetivo que se persigue en él, utiliza un lenguaje claro en la redacción, lo cual propicia que se entienda y contribuya al aseguramiento de la calidad en la educación Superior.

Recomendaciones

Extender el estudio a otros programas académico de perfeccionamiento profesional o ampliación y maestrías de la UNIMET de manera que puedan contrastarse con los resultados obtenidos y que las conclusiones de estos constituyan instrumento de trabajo para tomar decisiones más acertadas con contribución al aseguramiento de la calidad.

Implementar el sistema de evaluación y acreditación propuesto, a través de un experimento, para constatar su factibilidad en la práctica, con vistas a realizar los ajustes pertinentes a la propuesta que propone la investigación.

Bibliografía

- Alkin, M. (1969). Evaluation. Theory Development. Evaluation comnet.
- Alves E y Acevedo R (2000) La Evaluación Cualitativa: Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Valencia, Venezuela: Ediciones CERINED
- Alvira (1991). Metodología de la Evaluación de Programa. Madrid: CIS.
- Ander, E. (1983) Introducción a la Investigación, Madrid CIS
- Arana, A. (1992). Evaluación del programa analítico de Educación ambiental de la UPEL-Maracay. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. Aragua.
- Arenas, B. (2002) Plan de Evaluación Curricular del Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Revista Docencia e Innovación. (1) 1. pp. 59-76
- Arias, V. (1995). Evaluación de los Diseños Instruccionales Básicos de los Cursos No Homologados del Componente de Formación Especializada de la Mención Educación para el Trabajo en la Especialidad Educación Integral que Ofrecen en el Instituto Pedagógico " Monseñor Arias Blanco". Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda " José Manuel Siso Martínez". Miranda.
- Ballestrini, M (2001) Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Caracas: Consultores Asociados Servicio Editorial
- Barbero, M. (1998). Evaluación de la administración del plan de estudios del subprograma de especialización en evaluación educacional del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" sede Río Chico. Trabajo de Ascenso no publicado.
- Barreto, N. (1997). Orientaciones Pedagógicas para la Planificación Didáctica de Situaciones de Aprendizaje. Guía Mimeografiada por la UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

- Barreto, N. (2006). Terminología Esencial en Currículo e Investigación Educativa, colección Clase Magistral, n° 2, primera edición, publicaciones financiada por FONDEIN en la UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas- Venezuela
- Belmonte, F. (1994) Evaluación Superior. Caracas: publicaciones de la UCV.
- Bobbit, F. (1918). The Curriculum, Boston; Houston Mifflin.
- Bolsegui, M y Fuguet, A (2006) Cultura de la Evaluación; Una Aproximación Conceptual. Investigación y Postgrado. (21) (1) pp 77-98
- Boom, Alberto. (2004). De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva, Dos Modos de Modernización en América Latina. Barcelona, España: Editorial Anthropos,
- Briones, G. (1991). Evaluación de Programas Sociales. Chile: Programa Interdisciplinario de la Investigación en Educación.
- Briones, G. (1996). Evaluación Educativa. Módulo de autoaprendizaje: Formación de Docentes en Investigación Educativa. Santa Fè de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Busot, A. (1988). Investigación Educativa. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Camperos, M. (1984). Esquema Para la Evaluación de los Programas del Área Pre-Clínica de la Escuela de Medicina " Luí Razetti" de la U.C.V. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Cano, M. Evaluación y Educación. (Documento en línea) disponible en: educación idóneos.com (consulta marzo 3 de 2008)
- Castro, M. (1981). Modelo de Desarrollo, Control y Ajuste Permanente del Curriculum. Universidad de Toulouse. Le Mirail. Francia.
- Centeno, I. (1993). Evaluación de los Programas de Asistencia Estudiantil Ofrecidos por la Sección de Orientación de la Unidad de Servicios Estudiantiles del Instituto Pedagógico de Maturín a sus Alumnos en los Últimos Cuatro Años 1986 - 1989 "

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Maturín
- Camperos, M. (1976). Criterios para el análisis de programas de asignaturas. Revista Pedagógica. N° 1. Caracas.
- Cronbach, H (1980). Evaluación de Programas. Argentina
- Di Lascio, G. (2010). *Evaluación de un Programa Para Proveer a la Gerencia de Recursos Humanos de la Empresa Armco de Venezuela*. Trabajo de grado presentado para optar al grado de Maestría en la Universidad Metropolitana
- Dornbusch, G y Scout (1975) Tendencias de la Evaluación. España: Ediciones Mensajeros.
- Etkin, J. (1993). La Doble Moral de las Organizaciones. España.: Editorial Mc Graw Hill.
- Fernández, L. (1992). Evaluación de los diseños instruccionales básicos del área investigación, que se ofrece en el Instituto Pedagógico de Miranda " José Manuel Siso Martínez". Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda M José Manuel Siso Martínez". Miranda.
- Francis, L (1973): Manual de Educación Superior. Caracas: Publicaciones de la UCV
- Gago, A. (1993). Elaboración de Cartas Descriptivas: Guía para preparar el programa de un Curso. México: Editorial Trillas.
- Gámez, M. (1993). Evaluación del programa de estudios Ingles Instrumental del Departamento de idiomas modernos del Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas.
- García, F. Para qué La Evaluación. (Documento en línea). Disponible en: www.abc.es/Madrid (consulta marzo 4 de 2008)
- Gavidia (2009), *Estudio del Programa de Instrucción Premilitar y de Una Propuesta para la Elaboración de Diseños Instruccionales*.UCV

- Gjerde, M (1974) Desarrollo del Proceso Evaluativo. Material mimeografiado del Seminario Interdiocesano de Caracas.
- González, L (2012), *Evaluación del Programa de Ingles (Traducción y Comprensión de Textos)* Dictado por el Departamento de Extensión Universitaria de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela para el Periodo 2003-2004. Caracas, Universidad Central de Venezuela 2005
- Grassau S., E. (1974). *Técnicas e Instrumentos Para la Evaluación del Currículo.* Seminario sobre Técnicas de Evaluación del Currículo. UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina del Caribe. Caracas.
- Guba, E Y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Newbury Park, C.A. Sage.
- Guerrero, J. (2010). *Evaluación de los contenidos del programa de Castellano y Literatura del segundo año de educación Media Diversificada y Profesional.* Trabajo de grado no publicado Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". Miranda.
- Guerrero, K. (2010), *Evaluación de Los Estilos de Enseñanza y de los Estilos de Aprendizaje Como Vía Para Mejorar la Calidad de la Instrucción en la universidad Metropolitana.* Trabajo de ascenso para la categoría académica de agregado en la Universidad Metropolitana.
- Gutiérrez, P (1999) *Evaluación.* Material mimeografiado por el Departamento de Teorías Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Guzmán, C. (1994). *Evaluación de los programas de ensayo del primer año de Educación Física y Deporte del nivel de Educación Media y Diversificada.* Trabajo de Maestría en la Universidad Metropolitana
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P (1998) *Metodología de la Investigación.* (2da ed) México: Mc Graw Hill.
- Instituto de Ciencias de la educación (1996). *Evaluación de Experiencias y Tendencias de*

- la Formación del profesorado. España: Ediciones Mensajeros S.A.
- Kemmis, G. (1989). Propuesta de un Programa de Estudio para la Universidad de Michigan. Publicaciones de la Universidad de Michigan 1989
- Márquez, L (2011), *Evaluación del Programa Nacional de Extensión Sociocultural del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Sede Central.*
- Martínez, E.(2008) La Evaluación En La Educación Superior. . (Documento en línea) disponible en: [www.educacion .idóneos.com](http://www.educacion.idóneos.com) (consulta marzo 12 de 2008)
- Martínez, M. (1999). Evaluación Cualitativa de Programas. Caracas: AVEPSO Psicoprisma.
- Maza, G (2000) Evaluación Material Mimeografiado por la UPEL
- Mosquera, C (2001) Consideraciones sobre las transformaciones de la educación. Caracas. OPSU
- Muro, X (2001) Criterios e Indicadores de Calidad Para la Evaluación de la Gestión del Financiamiento en Educación Superior, Investigación y Postgrado. (16) (1). Pp 147-177
- Nevo, P (1989) Evaluación, Argentina 1989
- Nozenko, L y Fornari, G (1995) Desarrollo y Evaluación Curricular. Liberil. S. R. L. Caracas
- OPUSU. (2001). Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales. Caracas.
- Owens, M (2005). Modelos Evaluativos en la Educación, Ediciones Mensajeros. S.A. España
- Pérez R. (1993). Evaluación de las Adaptaciones Curriculares. En Revista Ciencias de la Educación, 153, enero - marzo, pp. 51 - 69.
- Pineda, E (1993). Evaluación del programa de Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maturín... Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Maturín.

- Posner, G. (1999). Análisis de Currículo. Segunda edición. Mc Graw Hill Interamericana de Venezuela, S.A.
- Ramírez, P (2012), Evaluación del Programa de Agronomía I dictado en la Unidad de Extensión de la Escuela de Agronomía y Veterinaria de La Universidad Central de Venezuela. Trabajo de ascenso, Escuela de Agronomía y Veterinaria, Núcleo Las Moritas, Maracay Edo. Aragua, Universidad Central de Venezuela
- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (1995). Un Matrimonio Conveniente. Volumen 1. Número 1.
- Rincones, B. (2000). Propuesta de un programa de estudio adaptado al diseño curricular 1996 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Rivas, C (1981). Elaboración y Evaluación de Programas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. Unidad de Servicio de Currículo.
- Rodríguez, (2011) *“Evaluación de un Manual Descriptivo para Cargos Administrativos” UCV*
- Ruiz, C. (1998). Instrumento De Investigación Educativa. Procedimiento Para Su Diseño Y Validación. Barquisimeto, Venezuela. Ediciones. CIDEG. C.A.
- Salazar de Fernández, L. (1998). Las Programaciones en el Desarrollo del Currículo Reformulado de la UPEL. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. Dirección Unidad de Currículo.
- Salcedo, H. (1974). Análisis y Evaluación de los Programas de las Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Caracas. U.C.V. Universidad Central de Venezuela. Caracas
- Sanmartí, N (2007). 10 Ideas Clave, Evaluar Para Aprender, 1era edición, c/Francesc Tarrega, 32-34, 08027 Barcelona, España
- Santaella. F (2010), Evaluación de la Administración del Programa Analítico del Curso de Investigación Educativa del Instituto Pedagógico de Miranda José

- Manuel Siso Martínez, Sede La Urbina (período académico 2009-II).
- Santana, G. (2009). Evaluación de la Validez Interna, Cobertura y Administración del Programa de Educación Musical del Primer Grado de Educación Básica en el Distrito Escolar No 5 del Distrito Federal. Trabajo de Grado
- Santos, M (2000) Evaluación Educativa. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Rio de la Plata
- Shinkfield, A. (1993) Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica, Ediciones Paidós, Barcelona
- Smitter, Y. (2003). Modelo Teórico Multidimensional de Evaluación de los Aprendizajes en una Institución Formadora de Docentes. Caso: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Trabajo de Ascenso no publicado.
- Stufflebeam, D. (1971) Evaluación de Programas. Material mimeografiado por la UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
- Stufflebeam, D. (1993) Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica, Ediciones Paidós, Barcelona – Buenos Aires – México
- Tamayo, M. (1995) El Proceso de la Investigación Científica (3era ed) México Editorial Limusa
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000) Políticas de Docencia. Caracas: autor
- Zambrano, E. (2011) Manual Operativo Para La Evaluación De Los Componentes De La Gestión Educativa En La Escuela Superior De Guerra Aérea (ESGA), trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico De Miranda José Manuel Siso Martínez.

