



**TESIS DOCTORAL**  
**MADRID 2015**

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE  
PROGRAMAS DE POSTGRADO A DISTANCIA PARA  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

**JUDITH JAQUELINE MALDONADO RIVERA**  
**Máster en Gestión de la Calidad Universitaria**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE  
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACION I  
(MIDE I)  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTORA: DRA. D<sup>a</sup> CATALINA MARTÍNEZ MEDIANO**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE  
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACION I  
(MIDE I)  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE  
PROGRAMAS DE POSTGRADO A DISTANCIA PARA  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

**JUDITH JAQUELINE MALDONADO RIVERA**  
Máster en Gestión de la Calidad Universitaria

**DIRECTORA: DRA. D<sup>a</sup> CATALINA MARTÍNEZ MEDIANO**

## AGRADECIMIENTO

---

Deseo expresar mi profundo reconocimiento a las Autoridades de la UTPL y a todos mis profesores de Doctorado de la UNED, por permitirme llegar... y en especial a la Dra. Dña. Marta Ruiz Corbella, quien se convirtió en guía, orientador durante mis estudios de doctorado.

Quiero destacar mi especial reconocimiento a la Dra. Dña. Catalina Martínez Mediano quien con su gran profesionalismo, apoyo incondicional y generosidad sin límites me motivó y orientó durante todo el desarrollo del trabajo de investigación, aporte invaluable, sin el cual no hubiera podido llegar a la meta.

A los expertos que pertenecen a importantes Instituciones y Organismos de Educación Superior a Distancia de Europa, Estados Unidos y América Latina y el Caribe, la mayoría miembros activos del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) mi especial agradecimiento.

A mis familiares y seres queridos que se constituyeron en un soporte sustancial en todo este proceso de investigación, infinitas gracias por su gran apoyo y comprensión...

A todas y cada una de las personas que con paciencia me ayudaron en el proceso de aplicación del instrumento, ingreso, procesamiento de la información y diseño del informe. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

<b>INDICE.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>ESTUDIOS DE POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE .</b>	<b>20</b>
1.1. Educación de postgrado a distancia: conceptualizaciones básicas .....	21
1.1.1. Consideraciones generales .....	21
1.1.2. Definición y características de postgrado a distancia.....	33
1.2. Situación actual y perspectivas del postgrado en América Latina y el Caribe	41
1.2.1. Contexto general .....	41
1.2.2. Tendencias y perspectivas del postgrado en América Latina y el Caribe.....	58
1.3. Características del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.....	64
1.3.1. Contexto general.....	64
1.3.2. Orientación del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe..	69
1.4. Surgimiento del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.....	89
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
<b>CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. ....</b>	<b>95</b>
2.1. Fundamentos básicos. Conceptos, modelos y características .....	96
2.1.1. Evaluación de programas educativos .....	96
2.1.2. Calidad de la educación superior.....	114
2.1.3. Evaluación y calidad de la educación superior a distancia.....	135
2.2. Características de la evaluación de la calidad del postgrado en América Latina y el Caribe .....	164
2.2.1. Antecedentes.....	164
2.2.2. Sistemas de evaluación de la calidad del postgrado.....	168
2.3. Procesos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe .....	174
2.3.1. Marco normativo de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia .....	174

2.3.2. Mecanismos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.....	183
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<b>MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....</b>	<b>186</b>
3.1. Contexto general .....	187
3.2. Caracterización de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia .....	188
3.2.1. Modelo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina .....	188
3.2.2. Modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia.....	199
3.2.3. Modelo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica.....	212
3.2.4. Modelo del Programa Nacional de Postgrados de Calidad para la modalidad no escolarizada (PNPC) de México .....	226
3.2.5. Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú.....	238
3.3. Análisis comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.....	245
3.3.1. Objetivos de los Modelos de evaluación .....	245
3.3.2. Objeto de evaluación.....	246
3.3.3. Dimensiones de evaluación .....	247
3.3.4. Enfoque metodológico de los Modelos de evaluación.....	251
3.3.5. Proceso de evaluación y acreditación.....	253
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
<b>PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSTGRADO A DISTANCIA .....</b>	<b>256</b>
4.1. Contexto general.....	257
4.1.1. Avances del Proyecto ‘Centro Virtual’ .....	260
4.1.2. Creación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) .....	261
4.1.3. Desarrollo de procesos de evaluación y certificación de programas a distancia .....	261
4.2. Antecedentes y objetivos .....	262
4.3. El Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia .....	264
4.3.1. Conceptos fundamentales del Modelo CALED .....	265
4.3.2. Estructura del Modelo CALED .....	266
4.3.3. Relación entre los conceptos fundamentales y los criterios del Modelo .....	271
4.3.4. Ponderación del Modelo de evaluación .....	274
4.3.5. Algunas consideraciones adicionales .....	276
4.4. Adaptación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado .....	278
4.4.1. Procesos facilitadores del Modelo CALED en programas de postgrado.....	278
4.4.2. Resultados del Modelo CALED en los programas de postgrado.....	287
4.5. Caracterización de los criterios de calidad .....	292

4.6. Implantación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado .....	327
4.6.1. El proceso de implantación del Modelo.....	327
4.6.2. El proceso de autoevaluación .....	328
4.6.3. El instrumento para la autoevaluación .....	328
4.7. Elaboración del informe de autoevaluación .....	330
4.7.1. Estructura .....	330
4.7.2. Contenido del informe.....	332

**SEGUNDA PARTE  
ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO 5.**

<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>336</b>
5.1. Diseño de la investigación .....	337
5.1.1. Planteamiento del problema .....	338
5.1.2. Objetivos de la investigación .....	339
5.1.3. Enfoque de la investigación.....	340
5.1.4. Definición operacional de las variables de la investigación.....	341
5.1.5. Estrategia .....	347
5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información .....	350
5.2.1. Análisis de contenido.....	351
5.2.2. Análisis comparativo.....	354
5.2.3. Adaptación y validación del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia .....	356

**CAPÍTULO 6.**

<b>RESULTADOS.....</b>	<b>372</b>
6.1. Proceso general para la validación de la propuesta del Modelo de evaluación .....	373
6.1.1. Consideraciones fundamentales.....	373
6.1.2. Procedimientos para determinar la validez de contenido mediante juicio de expertos .....	377
6.2. Análisis descriptivo de la validez de contenido de los criterios del Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia .....	380
6.2.1. Criterios Procesos Facilitadores del Modelo de evaluación.....	380
6.2.2. Criterios Resultados del modelo de evaluación .....	429
6.3. Análisis del índice de validez de contenido (IVC).....	462
6.3.1. Índice de validez de contenido: Criterios - Procesos Facilitadores.....	462
6.3.2. Índice de validez de contenido: Criterios - Resultados .....	465
6.3.3. Índice de validez de contenido: Procesos Facilitadores y Resultados..	466
6.4. Resultados globales del análisis de validez de contenido de la “Propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia .....	468

**CAPÍTULO 7.**

<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS .....</b>	<b>472</b>
7.1. Conclusiones .....	473
7.1.1. Sobre los procedimientos desarrollados en el proceso de investigación.....	474
7.1.2. Sobre el marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.....	475

7.1.3. Sobre la adaptación del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.....	478
7.1.4. Sobre la validez de la Propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.....	481
7.2. Algunas limitaciones de la investigación .....	484
7.3. Futuros desarrollos .....	485
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>486</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>520</b>
Anexo 1.....	521
Instrumento para la validación de la “Propuesta de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a Distancia para América Latina y el Caribe”	
Anexo 2.....	568
Relación instrumento de validación e instrumento final	
Anexo 3.....	643
Análisis de relevancia de variables asociadas	
Anexo 4.....	658
Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia	

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

---

### TABLAS

Tabla 1. ....	65
Campos de orientación y niveles de formación del postgrado	
Tabla 2. ....	88
Orientación del postgrado a distancia en ALC	
Tabla 3. ....	97
Estructura y complejidad de los programas educativos.	
Tabla 4. ....	105
Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam.	
Tabla 5. ....	107
Propuesta de evaluación de programas educativos de Pérez Juste.	
Tabla 6. ....	113
Normas y criterios del Joint Committee.	
Tabla 7. ....	119
Principales modelos de excelencia	
Tabla 8. ....	131
Principales características de los modelos de excelencia	
Tabla 9. ....	154
Modelos de calidad de la educación abierta y en línea más utilizados.	
Tabla 10. ....	164
Criterios de evaluación para los títulos de Grado, Máster y Doctorado. Programa Acredita ANECA (2015)	
Tabla 11. ....	190
Componentes del modelo CONEAU de Argentina	
Tabla 12. ....	205
Componentes del modelo CNA de Colombia	
Tabla 13. ....	217
Componentes del modelo SINAES de Costa Rica.	
Tabla 14. ....	229
Componentes del modelo PNPC de México.	
Tabla 15. ....	240
Componentes del modelo CONEAU de Perú.	



Tabla 16. ....	246
Objetivos de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.	
Tabla 17. ....	246
Objeto de evaluación de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.	
Tabla 18. ....	248
Dimensiones de evaluación	
Tabla 19. ....	249
Criterios comunes del modelo de evaluación	
Tabla 20. ....	251
Enfoque metodológico de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.	
Tabla 21. ....	254
Proceso de evaluación y acreditación	
Tabla 22. ....	271
Componentes del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.	
Tabla 23. ....	274
Relación principios y criterios del modelo de evaluación	
Tabla 24. ....	275
Ponderación del Modelo	
Tabla 25. ....	275
Escala de Valoración	
Tabla 26. ....	280
Criterio 1. Liderazgo y Estilo de Gestión	
Tabla 27. ....	282
Criterio 2. Política y Estrategia	
Tabla 28. ....	283
Criterio 3. Desarrollo de las Personas	
Tabla 29. ....	284
Criterio 4. Recursos y Alianzas	
Tabla 30. ....	286
Criterio 5. Destinatarios y Procesos Educativos	
Tabla 31. ....	287
Criterio 6. Resultados en los Destinatarios y Procesos Educativos	
Tabla 32. ....	289
Criterio 7. Resultados del Desarrollo del Personal	
Tabla 33. ....	290
Criterio 8. Resultados en la Sociedad	
Tabla 34. ....	291
Criterio 9. Resultados Globales	
Tabla 35. ....	329
Registro de autoevaluación.	
Tabla 36. ....	341
Variables de análisis. Componentes del Modelo CALED	
Tabla 37. ....	348
Plan de acción del proceso de investigación.	
Tabla 38. ....	351
Técnicas e instrumentos de recogida de información	
Tabla 39. ....	353
Análisis de contenido en el proceso de investigación.	

Tabla 40. ....	355
Etapas del análisis comparativo	
Tabla 41. ....	355
Análisis comparativo en el proceso de investigación.	
Tabla 42. ....	357
Comparación de instrumentos de medida previos	
Tabla 43. ....	361
Valoración preliminar del instrumento	
Tabla 44. ....	365
Composición del grupo de expertos	
Tabla 45. ....	376
Ítems objeto de análisis: claridad y adecuación.	
Tabla 46. ....	380
Criterio 1. Subcriterios	
Tabla 47. ....	382
Criterio 1. Objetivos	
Tabla 48. ....	383
Criterio 1. Estándares	
Tabla 49. ....	384
Criterio 1. Indicadores	
Tabla 50. ....	385
Criterio 1. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 51. ....	386
Criterio 1. Aportaciones de expertos	
Tabla 52. ....	387
Criterio 2. Subcriterios	
Tabla 53. ....	388
Criterio 2. Objetivos	
Tabla 54. ....	390
Criterio 2. Estándares	
Tabla 55. ....	391
Criterio 2. Indicadores	
Tabla 56. ....	394
Criterio 2. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 57. ....	396
Criterio 2. Aportaciones de los expertos	
Tabla 58. ....	397
Criterio 3. Subcriterios	
Tabla 59. ....	398
Criterio 3. Objetivos	
Tabla 60. ....	400
Criterio 3. Estándares	
Tabla 61. ....	402
Criterio 3. Indicadores	
Tabla 62. ....	404
Criterio 3. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 63. ....	407
Criterio 3. Aportaciones de expertos	

Tabla 64. ....	409
Criterio 4. Subcriterios	
Tabla 65. ....	410
Criterio 4. Objetivos	
Tabla 66. ....	411
Criterio 4. Estándares	
Tabla 67. ....	412
Criterio 4. Indicadores	
Tabla 68. ....	414
Criterio 4. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 69. ....	414
Criterio 4. Aportaciones de los expertos	
Tabla 70. ....	416
Criterio 5. Subcriterios	
Tabla 71. ....	417
Criterio 5. Objetivos	
Tabla 72. ....	418
Criterio 5. Estándares	
Tabla 73. ....	420
Criterio 5. Indicadores	
Tabla 74. ....	422
Criterio 5. Variables asociados en los indicadores	
Tabla 75. ....	428
Criterio 5. Aportaciones de expertos	
Tabla 76. ....	429
Criterio 6. Subcriterios	
Tabla 77. ....	430
Criterio 6. Objetivos	
Tabla 78. ....	432
Criterio 6. Estándares	
Tabla 79. ....	433
Criterio 6. Indicadores	
Tabla 80. ....	434
Criterio 6. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 81. ....	437
Criterio 6. Aportaciones de expertos	
Tabla 82. ....	438
Criterio 7. Subcriterios	
Tabla 83. ....	438
Criterio 7. Objetivos	
Tabla 84. ....	439
Criterio 7. Estándares	
Tabla 85. ....	441
Criterio 7. Indicadores	
Tabla 86. ....	442
Criterio 7. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 87. ....	444
Criterio 7. Aportaciones de los expertos	

Tabla 88. ....	446
Criterio 8. Subcriterios	
Tabla 89. ....	447
Criterio 8. Objetivos	
Tabla 90. ....	448
Criterio 8. Estándares	
Tabla 91. ....	449
Criterio 8. Indicadores	
Tabla 92. ....	451
Criterio 8. Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 93. ....	451
Criterio 8. Aportaciones de expertos	
Tabla 94. ....	454
Criterio 9. Subcriterios	
Tabla 95. ....	454
Criterio 9. Objetivos	
Tabla 96. ....	455
Criterio 9. Estándares	
Tabla 97. ....	456
Criterio 9. Indicadores	
Tabla 98. ....	457
Variables asociadas a los indicadores	
Tabla 99. ....	458
Criterio 9. Aportaciones de los expertos	
Tabla 100. ....	460
Validez de criterios Procesos Facilitadores y Resultados	
Tabla 101. ....	461
Criterios y dimensiones con menor puntuación media: Adecuación-Claridad	
Tabla 102. ....	468
Resultados de validez de contenido de la propuesta del Modelo de evaluación de postgrado a distancia.	
Tabla 103. ....	469
Resultados de validez de contenido: Procesos Facilitadores y Resultados	
Tabla 104. ....	484
Componentes del Modelo de evaluación de la calidad del grado- postgrado a distancia	

## FIGURAS

Figura 1. Capítulo 1. Estudios de postgrado a distancia en ALC.....	21
Figura 2. Capítulo 2. Calidad y evaluación del postgrado a distancia en ALC. ....	96
Figura 3. Modelo Deming .....	121
Figura 4. Modelo Malcom Baldrigue (Education Criteria for Performance Excellence. 2012).....	123
Figura 5. Modelo de Excelencia de la EFQM .....	127
Figura 6. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (2013).....	129
Figura 7. Modelo de evaluación de programas de educación no formal (Sarramona, 2001) .....	137
Figura 8. Capítulo 3. Modelos de Evaluación de la Calidad del Postgrado a Distancia en ALC. ....	187
Figura 9. Capítulo 4. Modelo propuesto para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia. ....	257
Figura 10. Metodología para la definición de estándares.....	268
Figura 11. Despliegue del Modelo de evaluación(Guía de autoevaluación para programas de grado a distancia, 2010, p. 13). ....	270
Figura 12. Capítulo 5. Metodología .....	337
Figura 13. Diseño de la investigación.....	338
Figura 14. Propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.....	370
Figura 15. Capítulo 6. Resultados .....	373
Figura 16. Promedio de la media de los criterios de Procesos Facilitadores - Resultados.....	460
Figura 17. Índice de validez de contenido de los criterios de Procesos Facilitadores- Adecuación .....	462
Figura 18. Índice de validez de contenido de los criterios de Procesos Facilitadores - Claridad .....	463
Figura 19. Índice de validez de contenido de los criterios de Resultados - Adecuación .....	465
Figura 20. Índice de validez de contenido de los criterios de Resultados - Claridad.....	466
Figura 21. Índice de validez de contenido Proceso Facilitadores y Resultados.....	467
Figura 22. Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos.....	473

## INTRODUCCIÓN

---

*La práctica de la evaluación se ha generalizado y todo parece ser motivo de evaluación. Los propósitos son diversos, se puede evaluar para conocer, para valorar, para mejorar, pero también para dominar, para rendir cuentas ante la sociedad..., para acreditar o para decidir el futuro de un programa educativo. No obstante, entre todos los propósitos que inspira la tarea evaluativa, merece la pena destacar el que se refiere a la “mejora de la actividad educativa”, dado que constituye una dimensión irrenunciable, una exigencia ética producto de todo proceso evaluador.*

La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias y sus programas aparece como un tema común en las agendas de educación superior de la Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES, 2008), y Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), auspiciadas por la UNESCO. De igual manera, que la calidad y la educación superior a distancia es el principal centro de interés de muchas instituciones y organismos internacionales en los últimos años en América Latina y el Caribe, en Europa y en el resto del mundo, la evaluación de la calidad, entendida como un proceso activo e innovador permite la renovación y mejora continua de las instituciones educativas y sus programas. La Educación a Distancia (en adelante EaD) como una modalidad que garantiza la educación para todos a lo largo de la vida, participa de este compromiso con la calidad para la mejora y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

En los momentos actuales, caracterizados por la necesidad de adaptación de los sistemas educativos a los cambios profundos que demanda la sociedad, la evaluación educativa y el aseguramiento de la calidad, cobran un gran protagonismo. Se evalúa para algo que trasciende a la propia evaluación. Por una parte, la evaluación se realiza con la finalidad

de mejorar lo evaluado, en su función formativa; por otra, la evaluación se realiza como garantía de la calidad con la que funciona lo evaluado, los programas y sus instituciones, para el rendimiento de cuentas de lo realizado, en su función sumativa. Toda evaluación, en su función instrumental, sólo se justifica por su función optimizante del objeto evaluado, los programas, sus procesos y sus resultados en su contexto; de ese modo, en su orientación para la toma de decisiones de rendimiento de cuentas, y control, sólo se justifica como evaluación educativa si mejora la educación. (De la Orden, 2009, p. 24). Por ello, y ante la creciente demanda de postgrados a distancia en ALC, la evaluación de la calidad es cada vez más relevante para garantizar la convergencia de sus títulos, la calidad con la que se imparten y los resultados que consiguen en la sociedad, así como para facilitar la movilidad en América Latina y el Caribe, tal como sucede en los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este contexto, y considerando que la evaluación de la calidad de las instituciones y sus programas en ALC constituye un compromiso ante la sociedad, en su función de rendición de cuentas, surge la preocupación sobre cuál debe ser el marco de referencia para evaluar la calidad del postgrado a distancia en ALC, y con ello el siguiente interrogante: *¿El Modelo de evaluación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación superior a Distancia (en adelante CALED) contempla los criterios y estándares de calidad para la evaluación de programas de postgrado?*

A partir de este planteamiento y luego de la revisión bibliográfica relacionada con el tema, surgieron algunas interrogantes específicas como: *¿Cuál es el fundamento teórico que sustenta la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe? ¿Cuáles son los componentes de los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región? ¿Cuáles son los criterios de calidad que más sobresalen en la evaluación del postgrado a distancia de la región? ¿Cuáles son los principales componentes y cuáles los criterios de calidad que debe contemplar el modelo de evaluación del postgrado a distancia diseñado basándose en el sustento teórico del Modelo CALED?* Éstas interrogantes se convirtieron en el sustento de los objetivos que orientaron el estudio teórico y empírico de este trabajo de investigación y nos han permitido obtener resultados valiosos para el fortalecimiento del Modelo en su conjunto.

El trabajo de investigación, desde sus inicios, estuvo motivado por circunstancias institucionales y de carácter profesional, entre las que podemos destacar las exigencias

legales para la evaluación de la calidad de los programas a distancia en la región, la proliferación de modelos de evaluación de la educación superior a distancia, en particular de los programas de grado y postgrado, y la normativa cambiante y diversa de cada país.

Podemos sumar razones personales y profesionales que despertaron mi interés por este campo de la investigación: la experiencia adquirida por mi trabajo de varios años en el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), en el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Ecuador (CONEA), en el Programa de Postgrados y en la Unidad de Evaluación Institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja; organismos y dependencias en las que con frecuencia se desarrollan procesos de evaluación institucional y de programas. También cuenta la formación en el ámbito de Educación a Distancia y Gestión de la Calidad Universitaria que poseo; no escapa el deseo de contribuir con una investigación que posibilite evaluar los programas de postgrado a distancia de la región, concretamente de las instituciones y organismos que forman parte del CALED, que desde su creación han manifestado su interés por la evaluación del postgrado.

El estudio sobre el tema *“Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe”* fue factible, por el apoyo brindado por las autoridades del CALED y de la Universidad Técnica Particular de Loja (en adelante UTPL) para incursionar en este ámbito, de gran interés institucional dado el compromiso que tiene el CALED y la UTPL de contribuir al aseguramiento de la calidad de educación superior a distancia de la institución, del país y concretamente de la región.

El informe de la investigación ha sido estructurado en dos grandes partes. La primera destinada al marco teórico que comprende cuatro capítulos. Se inicia con una breve revisión del marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe; allí se abordan las conceptualizaciones básicas de la educación de postgrado a distancia, la situación actual y perspectivas del postgrado en ALC, las características y el surgimiento del postgrado a distancia en ALC.

En el segundo capítulo se revisa los fundamentos, características y procesos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe. Se analizan los mecanismos de evaluación y acreditación de la región así como la normativa vigente para este nivel de formación.



En el tercer capítulo se analizan aquellos modelos de evaluación de programas de postgrado, específicamente a distancia, promovidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (2011), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia (2010), el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica (2012), el Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) de México (2012) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú (2010). Se destaca las principales características de los modelos de evaluación, su enfoque y estructura, objetivos, objeto de evaluación, dimensiones de calidad y procesos de autoevaluación, evaluación externa y decisión final para el aseguramiento de la calidad de los postgrados a distancia en la región, subrayando los criterios comunes y diferenciales implícitos en cada una de las dimensiones de los modelos de evaluación analizados.

En el cuarto capítulo se plantea la propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia como resultado del sustento teórico desarrollado en la primera parte. Se inicia con el contexto general, antecedentes y objetivos para luego centrarse en el desarrollo mismo de la propuesta de evaluación. Se destacan los fundamentos, la adaptación del Modelo para la evaluación de programas de postgrado a distancia, los criterios de calidad así como la implantación del Modelo de evaluación. Se concluye el capítulo con el instrumento utilizado para el proceso de autoevaluación.

La segunda parte se refiere al estudio empírico que comprende tres capítulos que se corresponden con las fases cumplidas en el proceso de la investigación. El quinto capítulo está dedicado a la descripción del marco metodológico, que sustenta la realización del estudio empírico, que va desde el diseño de la investigación hasta la elaboración y validación de los instrumentos, la recogida y procesamiento de la información, hasta el análisis y discusión de los resultados. Se pone especial atención al diseño del instrumento y a los resultados del mismo.

El capítulo sexto está destinado a la exposición de los resultados obtenidos en la investigación de campo. Se centra en la validez de contenido, específicamente, en la utilización de la consulta a expertos como parte del proceso para su estimación. Se presenta una conceptualización de la validez de contenido, seguida del proceso general para la validación de la propuesta del modelo de evaluación, para luego centrar la atención en el análisis de la validez de contenido de los criterios del modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia. Los resultados se presentan, organizados en tablas y

figuras, con sus análisis correspondientes y sirven para diseñar la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia motivo de nuestro trabajo de investigación.

Finalmente, en el séptimo capítulo se plantean las conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos a partir de los objetivos planteados en la presente investigación. Se responde de manera concreta a cada una de las preguntas de investigación y consecuentemente a los objetivos que orientaron todo el proceso.

El enfoque de investigación es el propio de la investigación evaluativa, utiliza un diseño transversal de tipo descriptivo porque la investigación se concentra en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Emplea la metodología cuantitativa y cualitativa en razón de ser un tipo especial de investigación aplicada cuya meta última, no es el descubrimiento del conocimiento, sino la utilidad del mismo. Utiliza como técnicas de recogida de información fundamentalmente el análisis comparativo y la consulta a expertos.

Durante la etapa de validación se contó con la participación de 27 expertos que pertenecen a importantes Instituciones y Organismos de Educación Superior a Distancia de Europa, Estados Unidos y América Latina y el Caribe. La mayoría son miembros activos del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

Al final del informe de la tesis incluimos las referencias bibliográficas y tres anexos como la propuesta preliminar del instrumento de evaluación, la matriz de sistematización del contenido del instrumento y la guía de autoevaluación para programas de pregrado- grado del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, que sirvió de insumo para el desarrollo de la propuesta. Los anexos adicionales se incluyen en el CD-ROM que se adjunta.

**PRIMERA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO**

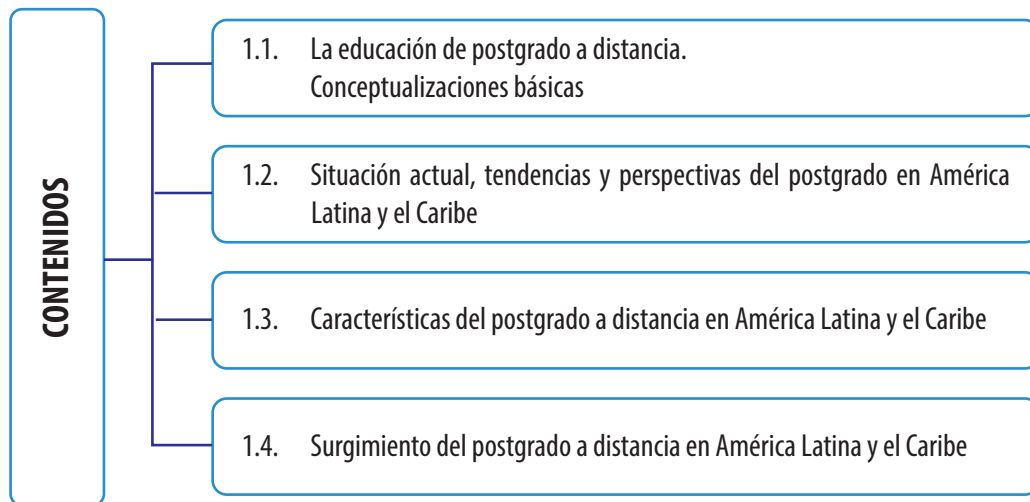
---

## **CAPÍTULO 1.**

### **ESTUDIOS DE POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

---

El objetivo del capítulo es identificar las principales características de los postgrados a distancia en América Latina y el Caribe (en adelante ALC). En la primera parte, se presentan las conceptualizaciones fundamentales de los postgrados en general, para luego centrar la atención en las características específicas de los postgrados a distancia. En la segunda parte, se presenta la situación actual, las tendencias y perspectivas de los postgrados en ALC; se analiza el panorama general del postgrado en la región, destacando las principales características de los sistemas de postgrado de Argentina, Brasil y México, así como de Chile y Colombia, por ser los países con mayor desarrollo en la región. Se concluye este apartado, con las principales tendencias y perspectivas futuras del postgrado en América Latina y el Caribe. En la tercera parte, considerando que el objetivo es analizar las principales características del postgrado a distancia en ALC, se presenta una visión general de la estructura del postgrado en ALC, para luego centrar la atención en el campo de orientación y clasificación del postgrado a distancia en ALC. En la última parte, se destacan las primeras experiencias surgidas en estudios de postgrado a distancia en la región. De este modo, los contenidos a desarrollar en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:



**Figura 1.** Capítulo 1. Estudios de postgrado a distancia en ALC.

## 1.1. Educación de postgrado a distancia: conceptualizaciones básicas

*Los estudios de postgrado a distancia deben asegurar competencias básicas, tales como: autonomía intelectual, disciplina del trabajo académico e intelectual, visión de conjunto, actitud crítica, abierta y flexible ante el objeto de conocimiento, pues no sólo aporta elementos esenciales para la retroalimentación de los niveles educativos previos, sino que contribuye a la actualización especialización y formación integral de los individuos en el más alto nivel formal... “ es el mecanismo idóneo para crear las condiciones para el avance y la continuidad del trabajo científico dentro de las instituciones educativas” (Fresan Orozco & Marquís, 2013).*

### 1.1.1. Consideraciones generales

Muchas son las definiciones y aún las posiciones que existen sobre lo que es un postgrado; sin embargo, sea cual sea la definición que se adopte de “postgrado”, lo que es común, es asumir que “son estudios que tienen lugar después de haber obtenido un grado o título académico profesional previo”, que lo llevan a cabo con personas que tienen una madurez cronológica personal y profesional, lo cual les confiere características muy especiales a su condición de alumnos participantes en una educación de postgrado. En este sentido, Muñoz (2014), señala que “ educación en postgrado es un proceso social de crecimiento y cambio continuo, que propenda al perfeccionamiento intencional constructivo e integrador, que conduzca a los estudiantes postgraduados a conseguir sus propios logros fundamentados en

sus capacidades y potencialidades, relacionando su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral”. Manzo, Rivera & Rodríguez (2006) asegura que “la educación de postgrado es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades de las entidades en que laboran”. Domínguez (2000), plantea que un postgrado es un “sistema de formación intelectual, que conlleva un conjunto de actividades académicas dirigidas principalmente al descubrimiento, creación, innovación e inferencia de conocimientos, creación de habilidades y destrezas así como creación de técnicas y valores humanos. En sí, es saber los “que”, los “cómo” y los “por qué” de un área del conocimiento humano.

En ese sentido, el postgrado surge básicamente para satisfacer las necesidades de enseñanza e investigación de las instituciones de educación superior, tanto teórico como aplicado para resolver las problemáticas que se presentan en los sectores de producción de bienes y servicios, de corte aplicativo. El objetivo de la educación de Postgrado es proveer educación y formación avanzada en investigación, desarrollo e innovación, lo que es importante en el contexto del desarrollo económico y de las necesidades de fuerzas de trabajo, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo (Osmer, 2012). El postgrado implica la formación educativa más especializada en un área del conocimiento, una formación que permita al estudiante incrementar sus habilidades y experiencia investigativa (Aguilar Torres, 2010). Bernache Pérez (2006), considera el postgrado como “la continuación de la educación superior en la que los estudiantes buscan una especialización en una disciplina científica con el fin de consolidar sus habilidades como investigadores [...]; tiene la misión central de formar investigadores. La misión secundaria es formar profesionales en gestión en un área de interés”.

Mollis, Núñez Jover & García Guadilla (2010), señalan, además, que “la educación de postgrado, es entendida como un conjunto de procesos pedagógicos, didácticos, académicos, instructivos y educativos orientados, conscientemente, a transformar la realidad de la práctica cotidiana; perfilados de acuerdo con objetivos precisos y contenidos adecuados, que se desarrollan con métodos y medios apropiados y sujetos a una evaluación predeterminada, en las instituciones universitarias, científicas y otras expresamente autorizadas al efecto. La educación de postgrado es un proceso previamente planificado, sistemático, que mediante la integración de esfuerzos de una o varias instituciones y grupos de individuos, con inversión de tiempo, espacios, recursos humanos, financieros, técnicos

y materiales se dirige a satisfacer las necesidades sociales, organizacionales e individuales de formación continua y académica avanzada de los graduados universitarios, a tenor con los avances de la ciencia y la tecnología, y del desarrollo económico, social y cultural.

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP), entiende por postgrado, la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es formar para el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica. Suele hacer referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (lifelong learning) que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional (Cruz Cardona, 2014).

En el Boletín Oficial del Estado de España- BOE (RD 1027 /2011), Art. 7, se señala que “el nivel de Máster se constituye en el nivel 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”. Pues, las características de las cualificaciones ubicadas en este nivel vienen definidas por algunos descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje.

- a. haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- b. haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;
- c. haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas

donde aplicar sus contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;

- d.** haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento;
- e.** haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica;
- f.** haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- g.** haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento (Art.7, BOE, RD 1027/2011).

Asimismo, en el Art. 8, (BOE, RD 1027/2011) se plantea que “el nivel de Doctor se constituye en el nivel 4 del MECES, en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación. (...). Las características de las cualificaciones ubicadas en este nivel vienen definidas por los siguientes descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje.

- a.** haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- b.** haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en



su ámbito de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;

- c. haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;
- d. haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento;
- e. haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica;
- f. haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- g. haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.

La formación doctoral en Europa no sólo se ha visto influenciada por los acuerdos para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo celebrado en Lisboa (2000), conocido como los Acuerdos de Lisboa, por los que se pretende que Europa base el desarrollo de su economía en el conocimiento, con el incremento del número de investigadores y la mejora de la capacidad investigadora. Según Bitusikova (2009), es necesario un suministro estable de investigadores altamente cualificados, capaces de trabajar en diferentes sectores de la economía y que aprovechen las ventajas de la movilidad. Esta nueva forma de repensar el doctorado requiere que las

universidades europeas promuevan el cambio, por lo que han convertido una pieza clave el proceso de reforma de la educación doctoral. En relación a este nivel del sistema educativo, la necesidad de conseguir que los estudios de tercer ciclo logren una mayor calidad radica en que constituyen la primera fase de la carrera de un investigador joven, por tanto, es la formación de doctorado la que conforma el principal vínculo entre el EEES y el EEI. Las reformas en el nivel de postgrado son esenciales para la coordinación entre ambos y una buena formación de los jóvenes investigadores hará posible que la educación y la investigación en Europa adquieran una mayor competitividad frente a otros países como EEUU, que cuenta con unos estudios de doctorado muy prestigiosos (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco & Buela-Casal, 2012).

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) de la UNESCO (2013, p.p. 57-58), el postgrado equivale a los niveles 7 y 8 de la norma en mención. Los programas de nivel CINE 7, o nivel de maestría, especialización o equivalente, suelen tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Estos programas pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos – si bien pueden incluir un componente práctico – por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales. La instrucción suele ser impartida bajo la modalidad de exposiciones orales por personal docente que normalmente debe haber concluido el nivel CINE 7 u 8. Los programas de este nivel pueden requerir la finalización de tesis o proyectos de investigación menos avanzados que los de nivel CINE 8. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior.

Generalmente, el ingreso a programas de nivel CINE 7 que preparan para un segundo o siguiente título requiere la conclusión de un programa de nivel CINE 6 o 7. En caso de programas largos que preparan para un primer título equivalente a un nivel de maestría/especialización, se exige como requisito de ingreso la conclusión exitosa de un programa de nivel CINE 3 o 4. El ingreso a programas de estos niveles puede depender de la selección de materias de estudio y/o las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Adicionalmente, podría ser necesario aprobar un examen de admisión. El contenido de los programas de nivel CINE 7 es significativamente más complejo y especializado que el contenido de los programas de nivel CINE 6. Una vez concluidos estos programas, la persona puede continuar sus estudios en el nivel CINE 8 (nivel de doctorado). Sin embargo,

no todos los programas de este nivel dan acceso directo al nivel CINE 8. Los programas clasificados en este nivel pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: maestrías, o magister. No obstante, los programas con nombres similares a “maestría” deben ser incluidos en el nivel CINE 7 si cumplen los siguientes criterios principales: contenido teórico y/o profesional, posición en la estructura nacional de títulos y certificaciones; y requisitos de ingreso. Estos programas se caracterizan por tener una duración de 1 a 2 años, suelen tener una orientación profesional y ofrecen un grado de especialización superior a los programas de primer título, aunque su contenido no es significativamente más complejo.

Los programas de nivel CINE 8, o nivel de doctorado o equivalente (en adelante CINE 2011) de la UNESCO (2013, p.p. 61-62), suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, en tanto que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional. Por lo general, el nivel concluye con la presentación y defensa de una tesis o disertación (o trabajo escrito equivalente en importancia y con calidad de publicación) que representa una contribución significativa al conocimiento en los respectivos campos de estudio.

En consecuencia, estos programas se caracterizan por estar basados en investigación y no únicamente en cursos. Efectivamente, en algunos sistemas educativos, los programas de este nivel ofrecen muy pocos cursos, o ninguno, y las personas que aspiran a un doctorado acostumbran a realizar trabajos de investigación en forma independiente o como parte de grupos reducidos con distintos grados de supervisión. En otros, la investigación doctoral es responsabilidad de personas contratadas por la universidad como investigadores junior o asistentes de investigación al mismo tiempo de estar matriculadas en cursos doctorales.

Normalmente, el ingreso a programas de este nivel requiere la conclusión exitosa de un programa de Maestría, especialización o equivalente. Los programas clasificados en el nivel de doctorado pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doctorado y otros términos similares. Sin embargo, los programas que otorgan un título similar al de “doctor” deben ser incluidos en el nivel CINE 8 solo si cumplen los siguientes criterios principales: a) Requisitos de trabajo escrito (presentación de una tesis, una disertación o un trabajo escrito equivalente con calidad de publicación que sea producto de una investigación original y que

represente una contribución significativa al conocimiento en campo de estudio respectivo); b) Requisitos de ingreso (conclusión exitosa de un programa maestría, especialización o equivalente.); y c) Duración mínima del nivel (como mínimo el equivalente a tres años de estudio a tiempo completo).

En América Latina y el Caribe, los estudios de postgrado incluye tres niveles de formación: Especialización, Maestría y Doctorado (Rama, 2007; Sánchez Mariñez, 2008; Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.p. 19-20). La Maestría puede ser de investigación o de profesionalización. La *maestría académica* se orienta fundamentalmente a la investigación, genera competencias y capacidades para la producción de conocimientos y para contribuir al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades. La *maestría profesional* se orienta a la profundización en los conocimientos y a una preparación profesional de alto nivel. Y los programas de doctorado tienen como objetivo la formación del más alto nivel de cualificación en una determinada área de conocimiento y el desarrollo de capacidades para hacer aportes originales en un campo de especialización dado.

En este marco de consideraciones, la formación de postgrado se orienta a la habilitación de capacidades avanzadas en el ámbito de la investigación, desarrollo e innovación. La formación de postgrado, y particularmente de doctorado, también se puede concebir como una respuesta del sistema de educación superior para proveer de herramientas al trabajo emprendedor e inteligente, basado en una formación sistemática en torno al pensamiento lógico y científico (Krauskopf, 2003). Pues, el incremento de la competitividad en los mercados laborales, promueve una demanda creciente de estudios de postgrado y da una nueva significación a los requerimientos de una educación permanente (Rama, 2006). El propósito fundamental del postgrado es preparar para el ejercicio especializado de una profesión o para asumir los distintos roles de la vida académica: la docencia universitaria, la investigación científica o la prestación de servicios a la comunidad o a su entorno social, cultural o productivo. Cumple dos funciones diferentes: una, la formación de quienes pretenden continuar su educación en el nivel avanzado y otra, el perfeccionamiento y complementación de la formación de los profesionales laboralmente activos que regresan a las universidades para actualizarse o abordar nuevas áreas de conocimiento, demandadas por la continua evolución y flexibilidad en el trabajo, en el contexto económico y social. Una característica particular de este nivel de formación lo constituye la generación de conocimiento original derivado de la investigación e innovación (Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.p. 19-20).

## Tipos de postgrado

En los últimos años ha proliferado en todo el mundo los estudios de postgrado, siendo cada vez más las universidades e instituciones privadas las que incorporan este nivel de educación. De igual modo, las áreas o campos de estudios en que éstos se desarrollan, van también en progresivo aumento, surgiendo cada año nuevas titulaciones que generalmente responden a las necesidades de formación y especialización existente en el mercado laboral y que demandan una formación universitaria. Los países más desarrollados cuentan con mayor tradición en este tipo de enseñanzas, en tanto que los menos desarrollados van incorporando progresivamente en sus sistemas educativos este tipo de formación avanzada (López Romero, 2002, p.p. 65-66). En general, dependiendo el país se reconocen distintos tipos de postgrado.

En **Estados Unidos**, según López Romero (2002, p. 66), se distinguen algunos tipos de postgrado, tales como: *Master* (Investigación /Académico), *Certificate of Advanced Studies*, *Research Doctorate* (Doctorado- Doctor of philosophy- Ph.D); y *Postdoctoral Programs*. A su vez, los tipos de programas de Máster pueden ser: Programas de investigación (Research Master) y Programas profesionales basados en la práctica (Professional Master). Según Borchet (1994 en López Romero, 2002), dependiendo de la institución o disciplina se pueden distinguir los siguientes tipos de programas de máster: Programas centrados en la comunidad (Community Centered Programs, Programas para aprendices (Apprenticeship Programs), Programas para el progreso de la Carrera (Career Advancement Programs) y Programas Auxiliares (Ancillary Programs).

El nivel de postgrado se estructura de un Máster, que normalmente está centrado en la investigación y en el doctorado, aunque existen diferencias en su extensión. Generalmente, la selección se lleva a cabo teniendo en cuenta la nota del examen de ingreso, el expediente académico, el currículum vitae y el conocimiento de inglés para los estudiantes extranjeros. Los lugares del programa determina la universidad y por tanto la carta de recomendación y la entrevista se utilizan por lo general como un método adicional para garantizar una evaluación adecuada del estudiante en el proceso de selección. Al igual que en los países de la Unión Europea, los programas incluyen la posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras y ofrecen cursos de doctorado de teoría y metodología, así como seminarios impartidos por expertos. Luego de esta etapa, los estudiantes rinden un examen para demostrar el nivel de conocimientos adquirido y el título de doctor se obtiene después de la presentación y defensa de la tesis doctoral. Asimismo, en los EEUU, los

programas de maestría se ofrecen con diferentes enfoques, de investigación, profesional o académica, aunque por lo general los programas que conducen al doctorado son los que están basados en la investigación. El financiamiento de los estudios es muy importante ya que los futuros doctores suelen considerarse como becarios de investigación, es decir, pierden la condición de estudiante (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco & Buela-Casal, 2012)

En el **Reino Unido**, los estudios de postgrado se estructuran en tres niveles: Certificados y Diplomas (estudios especializados en áreas muy específicas), Máster y Doctorado. Los cursos de Maestría generalmente requieren uno o dos años de estudio a tiempo completo, y se pueden distinguir: *Taught courses* (programas orientados hacia la especialización y teoría) y *Research courses* (programas orientados hacia la investigación, tales como el *MPhil Course- Master of Philosophy*, con una estructura similar a la del Doctorado pero más corto, aproximadamente dos años). El Doctorado es el nivel más alto dentro del postgrado y está basado en la especialización e investigación científica en una materia muy concreta, supone un mínimo de tres años de estudio a medio tiempo y requiere la realización de un trabajo original de investigación. El título que se concede es el de Doctor of Philosophy (PhD o DPhil) independientemente de la materia de estudio.

Huisman & Naidoo (2006) y Malfroy (2004), reconocen la no necesidad de un programa de formación doctoral distinto al tradicional Ph.D. y aceptan la realidad de la coexistencia del Doctorado Profesional conocido por el acrónimo PD. Asimismo, Huisman & Naidoo (2006), distinguen al menos, tres tipos más de doctorados: el llamado New Route Ph.D., puesto en marcha por diez universidades del Reino Unido, hace casi una década, en el que los doctorandos se someten a un proceso de escolarización intenso; el doctorado basado en la práctica profesional o artística y el doctorado por publicaciones, al que se accede cuando el candidato presenta publicaciones arbitradas por la comunidad científica internacional en un campo del conocimiento (Cruz Cardona, 2014). Asimismo, en el modelo europeo y en el anglosajón, se señalan los siguientes propósitos a los doctorados:

- Avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
- Entrenamiento intensivo en investigación.
- Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que la maestría debiera suplir este propósito. De hecho, en Estados Unidos se ofrecen títulos de Doctor en campos del ejercicio profesional

(EdD, EngD, DBA, etc.) como alternativa al Ph. D. brindando una formación más funcional y pertinente.

- Formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor y más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente.
- Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito, relativamente nuevo en el entorno europeo, tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno (Cruz Cardona, 2014).

En **Francia**, con acuerdos generales compartidos por países miembros de la Unión Europea, como Alemania, España, Italia, Holanda, Bélgica, y el resto de los países miembros de la Unión europea, que firmaron su adhesión al EEES, tal como ha quedado claro en los objetivos de los estudios de postgrado señalados por el MECES, y mencionados en páginas anteriores en las 'Consideraciones generales', los estudios de postgrado están centrados en la alta especialización y labor investigadora. La especialización con objetivos profesionales y de investigación. Para acceder a este nivel formativo se requiere título universitario de cuatro años de estudio o tener título de ingeniero. En el caso del Doctorado, en la mayoría, se requiere estudios de postgrado previos (un año de estudios e iniciación a la investigación).

Los programas de postgrado se dividen en tres categorías principales: Maestría didáctica (MAs/MScs/MEng), Maestría en Investigación (MRes/ MA by Research), Doctorados y PhDs. Maestría Didáctica, es un curso de postgrado que posee en un patrón similar a los estudios de pre-grado, con conferencias, seminarios y tutorías. Los estudiantes deben investigar temas por su cuenta y tomar enfoques independientes de sus estudios. Maestría en investigación es un curso a menudo como pre-requisito para acceder a un programa de doctorado. Los estudiantes de estos programas deben investigar un tema en particular de forma independiente y centrarse en la mejora de las habilidades de investigación para producir una tesis o proyecto final.

En **Alemania**, para acceder a los estudios de postgrado, por lo general es necesario estar en posesión de cualquier título de segundo ciclo universitario alemán o equivalente extranjero. Dentro del postgrado existen dos niveles: Doctorado (Promotion) y Estudios de perfeccionamiento (Postgraduale Studiengänge). El Doctorado se obtiene luego de dos

a cuatro años de estudio y de la elaboración de una tesis doctoral original. Los Estudios de perfeccionamiento son ofrecidos por algunos centros de enseñanza pero con fuerte contenido internacional, pues no existe una tradición de estudios de postgrado diferente al doctorado, pero poco a poco se han empezado a ofrecer programas de esta naturaleza. La duración es de uno a dos años y los títulos otorgados pueden ser certificados, diplomas, magíster o en la especialidad cursada (López Romero, 2002).

En **España**, en general, la estructuración de los estudios de postgrado en España es similar a la nueva organización que los países miembros de la Unión Europea han implantado en su sistema de educación superior siguiendo los acuerdos de Bolonia, y se basa en la normativa europea. Así, todos los países que han firmado el acuerdo de Bolonia contemplan los estudios de: Ciclos Formativos de grado Superior; Graduado, Máster y Doctorado (primer, segundo, tercer y cuarto nivel respectivamente y se incluyen el primer ciclo formativo, resultando en cuatro niveles, (Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

En lo que concierne a los estudios de maestría, la tendencia es que los mismos sumen de uno a dos años y los estudios de doctorado de tres a cuatro años. Los estudios de máster permiten adquirir una formación especializada orientada al ámbito de la investigación o al mundo profesional; y los estudios de doctorado tienen por objetivo proporcionar una formación avanzada en técnicas de investigación. Estos nuevos estudios cuantifican el trabajo del estudiante durante el proceso de aprendizaje mediante la unidad del crédito ECTS (European Credit Transfer System) en un contexto de renovación metodológica docente y de evaluación continua de los conocimientos y de las competencias que van adquiriendo.

En **América Latina y el Caribe**, el concepto de postgrado incluye tres niveles de formación: Especialización, Maestría y Doctorado (Rama, 2007; Sánchez Mariñez, 2008; Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.p. 19-20). La Maestría puede ser de investigación o de profesionalización. La *maestría académica* orientada fundamentalmente a la investigación, genera competencias y capacidades para la producción de conocimientos y para aportar al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades. La *maestría profesional* orientada a la profundización de los conocimientos y una preparación profesional de alto nivel. En



tanto, que los programas de doctorado tienen como objetivo la formación del más alto nivel de cualificación en una determinada área de conocimiento, el desarrollo de capacidades para hacer aportes originales en un campo de especialización dado (AUIP, 2014).

En referencia a los estudios de maestría, de todos es conocido que, desde hace más de tres décadas, en los Estados Unidos, y poco más de una, en Europa e Iberoamérica, se acepta la coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con una cada vez más clara distinción de fines, propósitos y competencias (Rama, 2006, Sánchez Mariñez, 2008, Cruz Cardona, 2014).

### **1.1.2. Definición y características de postgrado a distancia**

Para situar la especificidad de la educación de postgrado a distancia, conviene tener presente algunos aspectos conceptuales propios de la educación a distancia para luego precisar su naturaleza y características correspondientes.

Perraton (2007), concibe a la “Educación a Distancia” como un proceso educativo en el cual gran parte de la enseñanza es conducida sin considerar lugar y tiempo –horarios- del estudiante. Y concibe a la “Educación a Abierta” como una actividad educativa organizada, basada en el uso de materiales de enseñanza, en los que las restricciones del estudio son minimizadas, ya sea en términos de acceso, de tiempo y lugar, metodología, o cualquier combinación de éstas. El gobierno federal, define a la educación a distancia como el tipo de educación que utiliza una o más de las siguientes tecnologías para entregar la instrucción a los estudiantes que se encuentran separados del instructor y apoyar la interacción regular y sustantiva entre los estudiantes y el instructor sea de manera síncrona o asíncrona: Internet; transmisiones de una y doble vía mediante emisión abierta, circuito cerrado, cable, microonda, línea de banda ancha, fibra óptica, dispositivos de comunicación vía satélite o inalámbrica; audio- conferencia; o video cassettes, DVDs, and CD-ROMs, si los cassettes, DVDs, o CD-ROMs son utilizados en conjunto con las tecnologías tradicionales (DETC Accreditation Handbook, 2014).

En el “DETC Accreditation Handbook”(2014), se señala que la “Educación a Distancia”, “estudio en casa”, “estudio por correspondencia” o “estudio basado en internet” -llamado también “educación en línea”, está diseñada para aquellos estudiantes que viven alejados de las instituciones educativas, que no pueden estudiar en las instituciones educativas

presenciales, ya sea por distancia física real, incompatibilidad horaria, imposibilidad de movilidad para asistir a la educación presencial, por diversos motivos. Constituye la inserción formal al estudio en una institución educativa que ofrece oportunidades de aprendizaje para los estudiantes sin necesidad de su presencia en la institución. La propuesta instruccional se presenta, en orden secuencial y lógico, a distancia o completamente virtual. Históricamente, su principal medio de instrucción ha sido los materiales impresos, sin embargo hoy se incorpora el uso de CDs ó DVDs, grabaciones de audio, conferencias de audio, comunicaciones por teléfono, correo electrónico, y sistemas de entrega de la instrucción basados en la Web (Web-based delivery systems through the Internet). En tal sentido, Butcher & Wilson-Strydom (2013), aseguran que el “aprendizaje en línea” es un método de entrega de la instrucción utilizando el internet. Este puede oscilar entre contenido descargable (textos digitales, video o materiales de audio) mediante la educación no formal (tal como los cursos abiertos en línea- Massive Open Online Courses – MOOCs2) y cursos completamente estructurados que incluyen evaluación y acreditación.

La educación a distancia permite, más allá del entorno físico, motivar a los estudiantes en su crecimiento profesional y ampliar su conocimiento, comprensión y habilidades, mediante su participación en las diversas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Distance Education Strategy to 2010).

La educación a distancia se presenta como una alternativa a la educación tradicional, y se define como el “conjunto de estrategias metodológicas y tecnológicas para establecer la comunicación entre quienes participan en un mismo proceso educativo aunque no coincidan en el tiempo ni en el espacio. Dadas las potencialidades educativas que brinda, esta metodología adquiere cada vez más relevancia pues cambia los paradigmas educativos y orienta las instituciones de educación superior a ser centros generadores de conocimiento, no solo porque se superan barreras de espacio y tiempo sino porque no aísla al estudiante y le permite seguir su rol laboral, familiar y social, generando importantes posibilidades estratégicas de desarrollo mediante la virtualidad (Matallana Kuan & Torres Zamudio, 2011).

García Aretio (2015), manifiesta “Si quisiéramos llevar al mínimo el número de características más relevantes de la EaD, señalaríamos, como necesarias y suficientes para que consideremos a un curso, programa o institución como de educación a distancia, las siguientes: a) La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/

participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, puede producirse también interacción síncrona, b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, rasgo que puede complementarse –aunque no necesario- con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo, c) La comunicación mediada multidireccional entre profesor/formador y estudiante, y de éstos entre sí a través de diferentes recursos tecnológicos, d) El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo) y realiza el seguimiento, motivación y evaluación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría. Con esas características, señala García Aretio, podríamos avanzar una definición breve pero que podría ser válida en numerosos contextos: La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa.

Sarramona (2001) asegura que el calificativo de educación a distancia referido a una modalidad educativa resulta cada vez más difícil de aplicar. Hasta hace poco se podía definir la educación a distancia como aquella modalidad educativa donde la comunicación entre educador y educando quedaba diferida en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez, con lo cual se salvaba la distancia física existente entre ambos. Pero el empleo progresivo de las nuevas tecnologías de la comunicación hace muchas veces inadecuado el término “a distancia”, cuando permiten la comunicación prácticamente en tiempo real y pueden crear entornos virtuales de aprendizaje que rompen la distancia física indicada. En tal sentido, según el autor, se abre camino el término “autoformación” o “autoinstrucción” para designar el proceso educativo donde el sujeto educando toma la iniciativa y se constituye en responsable del ritmo y control de sus aprendizajes. (...). La autoformación es una metodología posible y podemos afirmar que deseable de ser empleada en todo sistema didáctico, sea formal o no formal, presencial o a distancia.

Todas las previsiones indican que la educación a distancia, entendida básicamente como una metodología autoformativa, tendrá un desarrollo creciente en el futuro, aprovechándose de las posibilidades de los nuevos medios de comunicación, pero también porque la demandada formación permanente o continua a lo largo de la vida no puede ni precisa ser materializada mediante estrategias de escolarización permanente, de ahí que se constate una progresiva introducción de la educación a distancia en el mundo laboral, en el campo

del ocio, etc., al mismo tiempo que ya se ha instalado en las mismas instituciones docentes convencionales, en especial en la Universidad.

No se trata de analizar todas las características propias de la educación a distancia (...) pero sí conviene tener presentes algunas fundamentales que luego justifiquen su estructura y evaluación (Sarramona, 2001). Pues, en ningún momento se hace referencia a una versión de la educación a distancia que signifique simplemente “la transmisión a unos sujetos alejados de una situación didáctica que se desarrolla al modo convencional o presencial”, sea esta transmisión por videoconferencia, conferencia audiográfica, reuniones de grupo realizadas por red informática, etc. (Tiffin & Rajasingham, 1997). La perspectiva aquí tomada es que el programa en cuestión posibilite al sujeto aprender de acuerdo con sus decisiones personales de lugar, momento, ritmo, nivel de profundización, etc.; si no de modo total, al menos en gran medida. En tal sentido, las características a destacar de la educación a distancia serían:

Exige una planificación rigurosa, puesto que las actividades docentes y discentes han de estar diseñadas con anterioridad al momento de ser realizadas.

Los materiales didácticos son los únicos soportes de los contenidos que son precisos para alcanzar los objetivos didácticos propuestos. Tales materiales han de contener la totalidad de los contenidos señalados o, cuando menos, las instrucciones precisas para su localización exacta por parte del sujeto que aprende.

El programa de educación a distancia ha de garantizar su adaptabilidad a las diferencias personales de los sujetos que lo siguen, permitiendo una personalización del proceso.

El sujeto que aprende por la modalidad a distancia ha de tener la posibilidad de comunicación permanente con un docente cualificado, que pueda resolver sus dudas y demandas vinculadas al programa.

El programa de educación a distancia ha de incluir la posibilidad de autoevaluación por parte del sujeto que aprende, así como la heteroevaluación por parte de la institución que lo aplica.

Dado que la educación a distancia ha sido concebida especialmente para los sujetos adultos, sus programas deben estar adaptados a las características de las personas adultas, tanto en lo que se refiere al lenguaje, como a la contextualización, tipo de actividades, etc.

Otras exigencias que podrían demandarse, a criterio de Sarramona (2001) serán ya comunes a todo tipo de programas educativos, en especial las que hacen referencia a la naturaleza de los aprendizajes a lograr, a la apertura de las ideas, a la posibilidad de participación de los implicados, etc. Como se ha dicho reiteradamente, “educación” es lo sustantivo y “a distancia” sólo la forma de hacerla factible.

En este marco de consideraciones, en el contexto mundial, la educación de postgrado a distancia ha tenido una rápida expansión en los sistemas universitarios por las ventajas que presenta, y de modo particular por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, en América Latina, las circunstancias económicas actuales y el desconocimiento teórico de la modalidad a distancia, han hecho que pocas instituciones se dediquen con éxito a esta actividad. Las regularidades, principios y categorías del proceso de enseñanza en la educación de postgrado a distancia deben ser objeto de investigación e innovación, considerando que el sujeto del proceso es un adulto, profesional, con intereses bien definidos, generalmente con experiencia laboral y cultural heterogéneas, capaz de autogestionar su aprendizaje y responder a los retos que la sociedad del conocimiento impone a la educación a distancia, a lo largo de la vida; con contenidos de carácter cada vez más interdisciplinarios y transdisciplinarios estructurados de forma esencial, pertinente y flexible.

De acuerdo con Borges Frías (2007) a la educación de postgrado a distancia se concibe como el proceso de formación y desarrollo del profesional basado en la autogestión del aprendizaje y en su autonomía en el estudio, que lo capacita para la educación a lo largo de la vida, desde una centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje como expresión de una sistematización de la cultura. Este tipo de educación es el mecanismo idóneo para crear las condiciones para el avance y la continuidad del trabajo científico dentro de las instituciones educativas dado que el postgrado constituye, un escenario efectivo para la construcción de redes de grupos científicos localizados en el territorio nacional e internacional.

Según Bernaza & Lee Tenorio (2004), algunas características distintivas del proceso de formación de este nivel son:

Los procesos de enseñanza de alto grado de autonomía y creatividad son procesos hegemónicos en la educación de postgrado, generalmente orientados por tutores o colaboradores con más desarrollo en determinada área del conocimiento.

El proceso de enseñanza en el postgrado es un proceso donde se renueva y redimensiona el conocimiento y el participante aprende a identificar y resolver los nuevos problemas de su profesión, de su práctica social, apoyándose en las nuevas tecnologías y el aprendizaje colaborativo.

Acceden a este proceso, por lo general, profesionales con determinada heterogeneidad cultural en relación con el área del conocimiento del programa, pero con intereses bien marcados y estrategias propias de aprendizaje en espacio, tiempo abierto y sin distancia. No solo acceden para aprender lo nuevo, sino para intercambiar y apropiarse de las mejores prácticas y experiencias y esto le confiere un valor agregado, con frecuencia esos intercambios generan futuras colaboraciones y redes institucionales.

La lógica y diseños de los contenidos de enseñanza responden más al problema planteado, es más flexible y pertinente y contribuye al desenvolvimiento de nuevos órdenes epistémicos de mayor valor heurístico y desarrollador.

El proceso presupone una independencia del estudiante, que le permite “aprender a aprender”, y lo prepara para desarrollar procesos de alto grado de autonomía y creatividad, “aprender a emprender”.

Las fuentes bibliográficas son diversas, difusas y de alto grado de actualización. La vivencia y la experiencia profesional del participante ocupa un lugar muy importante en los múltiples intercambios que en él se producen.

En este sentido, la educación de postgrado es un multiproceso de formación y desarrollo continuo del profesional, en el cual concurren procesos que exigen un alto grado de

autonomía y creatividad como la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización,... “es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, transformador no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino del propio graduado y de los que en dicho proceso participan en una concepción donde se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura integral general (Bernaza & Lee Tenorio,2004).

En ese sentido, la educación de postgrado a distancia se define como el proceso de formación y desarrollo del estudiante basado en la autogestión del aprendizaje y en su autonomía para el estudio (Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba, 2012). Y como plantea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU, 2011) la educación de postgrado a distancia mediatiza la relación pedagógica y didáctica a través del uso de distintas tecnologías (...) estrategias y materiales que (...) aseguran que alumnos y docentes participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) en secuencias espaciales y/o temporales contiguas ó discontinuas. Por tanto, “el modelo del postgrado a distancia sitúa al centro al estudiante y su proyecto. Tanto en los programas de orientación profesional como en los orientados a la investigación, el proyecto se coloca como el foco principal de interés, y el aprendizaje se gesta en torno a este, con todo lo que ello implica para la motivación, construcción significativa del conocimiento, involucramiento y vinculación con el ámbito de aplicación o desarrollo de conocimiento, de la creatividad y de actitudes de independencia” (PNPC, 2011:18).

Para Borges Frías (2007), el postgrado a distancia es un proceso individualizado en relación dialéctica con un proceso formativo institucionalizado. La dinámica del postgrado a distancia no responde a procesos grupales, en él se concibe al estudiante como una unidad que tiene un conjunto de necesidades y potencialidades específicas...”, como una persona cualitativamente diferente a otras involucradas en procesos similares, es un adulto con características cognoscitivas bien definidas, y con habilidades específicas, determinadas por su formación de grado, y por el ejercicio de su profesión. “Es un profesional, según el mismo autor, directamente vinculado a un proceso de producción y/o servicio capaz de reconocer su individualidad profesional y de asumir estrategias y métodos formativos que precisen cierta individualidad, que lo conciban como un sujeto independiente y único del proceso formativo”. Pues, la individualidad de la cultura profesional se puede constatar a través de la existencia de objetivos claramente definidos orientados al ejercicio de la profesión, la manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de sus objetivos profesionales, el sentido personal de la profesión de contenido positivo, y la

existencia de una autovaloración adecuada acerca de sus posibilidades en el desempeño profesional.

En tal virtud, y considerando que “los estudios de postgrado son el área más elevada del proceso educativo” (Raposo Villavicencio, 2004.) y es en este nivel de formación donde puede surgir el nuevo conocimiento, como forma de especialización de la práctica profesional y no sólo como resultado de procesos avanzados de investigación... la educación de postgrado a distancia se constituye en una alternativa de formación y desarrollo continuo del profesional.

La expansión que el e-learning tiene a escala global y, concretamente en América Latina constituye uno de los impulsores más fuertes de la internacionalización y la virtualización de los postgrados. La internacionalización, se está expresando en la movilidad estudiantil y docente, en el traslado de las instituciones, en las múltiples alianzas y acuerdos entre los programas y las instituciones y en la educación transfronteriza evidenciada por la educación virtual y a distancia...” (Rama, 2007). Pues, en el nuevo entorno, la formación de postgrado en instituciones especializadas, dentro o fuera del país, presencial o virtual, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas y las empresas. En este sentido, la universidad cumple una importante función social al concebir entre sus fines la formación continua y para toda la vida de los profesionales que egresan. Por lo que existe una constante preocupación por implementar programas de cooperación en la formación de recursos humanos y la educación científica para transformar y desarrollar las potencialidades de los profesionales universitarios de acuerdo al contexto económico, científico y cultural del país.

No obstante, a pesar de la importancia de la formación de postgrado, es posible percibir cierto nivel de insatisfacción en cuanto al acceso y permanencia en este nivel de formación. Los sistemas de educación superior han reconocido la pertinencia de las modalidades a distancia como alternativas eficaces para mitigar estas dificultades. Este tipo de educación de postgrado, a nivel internacional ha tenido una rápida expansión en los sistemas universitarios por las ventajas que presenta, y de modo particular por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El avance de las telecomunicaciones ha causado un gran impacto en esta forma de enseñanza donde la importancia de la vinculación de la educación a distancia con las tecnologías de la información y de la comunicación está dada por el desarrollo que ha alcanzado la informática. En tal sentido, la creciente oferta de postgrado a través del uso intensivo de nuevas tecnologías y su prestación a distancia



totalmente virtuales o con modalidades híbridas (blended-learning) ha permitido lograr la sustentabilidad de estos niveles de postgrado.

## **1.2. Situación actual y perspectivas del postgrado en América Latina y el Caribe**

### **1.2.1. Contexto general**

En América Latina el postgrado se encuentra en expansión y ha traído consigo todo un conjunto de cambios en las costumbres y tradiciones de las instituciones de enseñanza superior (IES) (Hogan, 2003). Con el propósito de tener una visión general del postgrado en la región, se precisan las principales características de los sistemas de postgrado de Argentina, Brasil y México, así como de Chile y Colombia, por ser los más relevantes de la región.

### **Sistema de Postgrado de Argentina**

En Argentina, el postgrado es de estructuración reciente a excepción de las experiencias consolidadas antes de la década del ochenta, vinculadas fundamentalmente con las ciencias básicas y biomédicas. En las carreras de ciencias básicas su mérito llegó a expresarse en la adjudicación de premios internacionales en varias oportunidades, dado que las carreras de especialización médica cobraron relevancia y prestigio como resultado de la consolidación de la práctica profesional con la paulatina incorporación de las diversas disciplinas y subdisciplinas; y, los doctorados de las ciencias básicas y biomédicas se articularon alrededor de grupos de investigación muy sólidos, con proyección internacional, que tuvieron como principal producto su contribución al conocimiento científico - técnico de la época y como externalidad la formación de recursos humanos (Jeppesen, Nelson & Guetrini, 2004).

A criterio de Jeppesen, Nelson & Guetrini (2004), hasta fines de los setenta, el desarrollo del sistema de postgrados era marginal. A mediados de la década siguiente cuando se inició un proceso de expansión de la oferta de postgrados de tal punto que las universidades con más tradición científica reglamentaron este tipo de oferta y, a su vez, desde la administración central de la educación superior se propició la coordinación de un sistema de postgrado. El Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN), fue el primer intento de articulación de una política de formación de recursos humanos y de fortalecimiento de

este tipo de formación. En tal sentido, las maestrías y doctorados fueron calificados como modalidades de corte académico mientras que los cursos de formación superior fueron interpretados como las instancias que permitirían ampliar la capacitación profesional (art 10 del decreto de creación del SICUN, modificado posteriormente por el plenario del CIN). A pesar de estos intentos de promoción y regulación del sistema de postgrado desde una perspectiva global, éste comenzó a experimentar una expansión sostenida a partir de mediados de la década del noventa, contribuyendo a su expansión factores como los cambios estructurales en el mercado laboral, la masividad de los estudios de grado y la posibilidad de generar recursos por parte de las instituciones.

Durante el segundo lustro de la década del noventa, desde el ámbito de la administración central, se intenta asegurar el desarrollo, pero limitado al sistema público y al perfil académico, a través del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMECE) de las carreras acreditadas, a través de la financiación de becas, profesores visitantes, adquisición de equipamiento y bibliografía. Mientras, se mantuvo el aporte realizado por agencias de promoción científica y tecnológica, como uno de los actores centrales que impulsó el crecimiento se puede mencionar, en 1995 la sanción de la Ley 24.52 de Educación Superior (LES) que propicia la formación de postgrado de los docentes. A partir de la mencionada Ley, se enfrentan acciones de regulación del sistema de educación superior. En los de postgrados se acompaña el gran crecimiento de los diferentes tipos de carreras -especializaciones, maestrías y doctorados- en todas las áreas disciplinarias. Algunos aspectos que caracterizan al postgrado (Barsky & Dávila, 2012) son:

A partir de los noventa, la construcción y ampliación de la etapa de postgrado ha implicado la superposición, sin demasiado orden curricular, entre el tradicional esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (postgrado). La principal consecuencia fue la extensión de la duración del ciclo universitario -licenciaturas de cuatro o cinco años con maestrías de tres o cuatro y doctorados de tres a cinco- sin justificación aparente y en muchos casos con la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado y el postgrado.

Con la Ley 24.52 de Educación Superior se plantean mayores exigencias académicas relacionadas al postgrado. Se exige el mismo título para ejercer la docencia en postgrado. Se exige un título de grado para acceder a un postgrado, no es necesario pasar por una maestría para acceder a un doctorado (con excepción de la Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales donde esta exigencia está determinada por sus reglamentos internacionales).

Se desarrolla de manera diferente cada disciplina, en la medida en que algunas acciones no consideran las tradiciones de cada una. A través de las políticas de financiamiento se fomenta el desarrollo del doctorado, que sigue la tradición de las ciencias exactas y naturales y las humanidades, lo que plantea dificultades a las otras áreas de postgrados como las especializaciones en medicina y abogacía y las maestrías en ciencias sociales y ciencias agrarias. No sólo respecto al tipo de carrera estipulado por las políticas de financiamiento se plantean dificultades, también respecto a los procesos de evaluación y acreditación que se basan en los parámetros de calidad de las ciencias exactas y naturales, cuyos criterios de excelencia, modalidades de desarrollar la docencia, la investigación y la forma de evaluar la investigación a través de determinado tipo de publicaciones, terminan imponiéndose en campos del conocimiento diferentes.

Los postgrados orientados a la docencia y los de formación profesional se evalúan con los mismos criterios, de tal manera que resultan perjudicados los postgrado orientados a la formación profesional. Asimismo, como el financiamiento se concentra predominantemente en los doctorados, se perjudican las maestrías académicas y los alumnos que cursan este postgrado, afectándose de esta manera las tasas de egreso.

Por otra parte, el sistema de evaluación y acreditación, si bien ha contribuido en gran medida a mejorar la calidad, también ha profundizado algunos problemas estructurales. El Ministerio de Educación de acuerdo a lo estipulado en los artículos 45 y 46 de la LES aprobó, en consulta y acuerdo con el Consejo de Universidades, los estándares y criterios mínimos para la acreditación de posgrados. La primera reglamentación fue la Resolución N°1168 aprobada en 1997 que define estándares transversales a las disciplinas, es decir, comunes para todas. Reconoce y define tres tipos de carreras de postgrado: Especializaciones, Maestrías y Doctorados.

En diciembre de 2011 se aprueba una nueva Resolución (N° 160/11), que sustituye la anterior, aunque mantiene los estándares transversales a las disciplinas ambas resoluciones establecen garantías a las instituciones universitarias en tanto a que en su aplicación se deben respetar los principios de autonomía y libertad de enseñanza

y aprendizaje. Asimismo, en las dos resoluciones se especifica la necesidad de que la selección de pares considere diferentes variables que determinan la heterogeneidad del sistema de postgrados.

Con la Resolución 160/2011 se incorpora la figura de la Maestría Profesional, y la diferencia de la Maestría académica.

La *Maestría académica* se vincula específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. Profundiza tanto en temáticas afines al campo como en la metodología de la investigación y la producción de conocimiento en general y en dicho campo. La *Maestría profesional* se vincula específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. Profundiza en competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño en un campo de acción profesional o de varias profesiones (Resolución 160/2011). Por otra parte, además del trabajo final, entre ambos tipos de maestría se establecen características diferentes en cuanto al perfil del cuerpo docente y las exigencias de investigación para el mismo y para la carrera, que ya no se aplican a Maestrías Profesionales.

En relación a las características institucionales, el sistema de educación superior argentino ha tenido, en promedio, un aumento anual de 9,8% en la oferta del número de postgrados entre 1994 y 2007. La acreditación de postgrados ha adquirido mayor importancia durante el período 2002-2007, creciendo a un ritmo del 70%, más acelerado que la oferta total de postgrados que creció un 36%. Los postgrados acreditados que no solicitaron categorización (dado el carácter voluntario establecido por la CONEAU), han aumentado un 79%, teniendo mayor peso relativo tanto entre los postgrados acreditados como dentro de la oferta total de carreras de postgrado (Barsky & Dávila, 2012).

Según Barsky & Dávila (2012), uno de los problemas del proceso de evaluación es la falta de uniformidad en los criterios para medir la calidad. Este problema se ha explicado, en gran parte, por la generalidad de la reglamentación para evaluación y acreditación de postgrados y por debilidades en materia de recursos humanos y materiales que puedan guiar adecuadamente a los pares evaluadores. Otro problema es, porque la evaluación de la calidad da prioridad a insumos y procesos antes que a los productos. Es así que muchos postgrados categorizados como A tienen bajas tasas de egreso. Asimismo, constantemente han existido diferencias en la evaluación de postgrados académicos y profesionales, con

marcado sesgo académico. Hoy este aspecto se ha resuelto a través de la reforma de la reglamentación de postgrados. Sin embargo, aún no se ha planteado ningún tipo de revisión respecto al proceso de selección de los pares.

La configuración del sistema marca una tendencia al descenso proporcional de los postgrados de investigación (sobre todo los doctorados) y un giro profesionalista en la oferta, con expansión de especializaciones y también maestrías destinadas a formar profesionales requeridos por el mercado de trabajo (Fliguer & Accinelli, 2011). Por tanto, existe una creciente demanda por postgrados profesionales, tanto especializaciones como maestrías, y políticas centradas en el estímulo hacia los doctorados académicos.

### **Sistema de Postgrado de Brasil**

En Brasil, el inicio del periodo de expansión de nuevas instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, se origina en 1960 con la creación de la Universidad de Brasilia. A partir de la masificación de los estudios de graduación, la demanda por cursos de postgrado se da de acuerdo con las capacidades e intereses de los grupos académicos responsables de su oferta. Mientras una gran cantidad de los cursos son de especialización (llamados *lato sensu*), otros son de maestría y doctorado (conocidos como *stricto sensu*). Los cursos de maestría y doctorado tratan de ser más sistemáticos que los de especialización y en general se orientan a la formación de investigadores o altos especialistas, lo que exige dedicación casi integral. Los cursos de especialización poseen una importancia indiscutible para el postgrado y constituyen el 55% de las ofertas en ese nivel de formación (Hogan, 2003).

Los *cursos de maestría* constituyen el espacio para la formación de especialistas e investigadores, tendiendo a convertirse en característica principal de la estructura de las IES brasileñas; así mientras la demanda se intensifica, aumentan las exigencias para la aprobación por los órganos gubernamentales, así como los criterios de excelencia fundamentales para la distribución adecuada de los recursos financieros.

En ese sentido, según Hogan (2003), en la década de los sesenta se crea el postgrado *stricto sensu*, y para 1975 había 490 maestrías y 183 doctorados; el número de estudiantes de maestrías crece el 60% en los 10 años siguientes, pues con 787 cursos en 1985, en la década siguiente el crecimiento fue de casi 50%, con 1.159 cursos en 1995. En general, este proceso pasa por periodos de mayor incremento, asumiendo las maestrías un papel

importante tanto en número como en calidad pues, además de mayor rigor que las especializaciones para el ingreso, en muchos casos las exigencias para la elaboración de trabajos finales de investigación se aproximan a las de doctorado.

Asimismo, se evidencia que gran cantidad de los cursos de maestría son ofrecidos por instituciones públicas; por tanto el interés por desarrollar este tipo de estudios es estatal, de modo que en la educación superior, y en particular en la formación de postgrado, el sector público asume la mayor responsabilidad. Aunque el sector privado esté cada vez más presente en este nivel de enseñanza, el papel del Estado como financiador y organizador es imprescindible para la preservación, consolidación y mejoría del sistema. La mayoría de las maestrías están en las regiones de mayor concentración poblacional y de riqueza.

Los *cursos de doctorado* se orientan a la formación de investigadores responsables de la producción de conocimiento científico. La Ley de Educación Brasileña vigente exige que las universidades posean cuerpo docente calificado con postgrado de *stricto sensu* y con un mínimo de doctores. De esa forma, la titulación del candidato es un elemento cada vez más considerado en los procesos de selección. Como consecuencia, la maestría y el doctorado se constituyen en instrumentos necesarios e indispensables para el ingreso a la carrera académica y por tanto se encuentran altamente concentrados en las IES públicas, mientras que las privadas están más interesadas en los cursos de especialización. Los cursos *stricto sensu* están sometidos a un proceso constante de evaluación exigente y minucioso, lo que no ocurre con los cursos de especialización.

En relación a las ofertas de doctorado, de acuerdo con el área de conocimiento, las ciencias de la salud, las exactas y las agrarias son las más privilegiadas. Asimismo, la mayoría de los cursos de doctorado se concentran en la región sudeste, la más densamente poblada, el estado de São Paulo ofrece 55% de los doctorados del país. Las mega instituciones, son importantes en los estudios de doctorado. Aunque existen instituciones pequeñas con algunos programas, sus tendencias, tradiciones, criterios y formas de organización tienen como referencia a las IES mayores. En general, las instituciones privadas tienen poco interés por los estudios de doctorado. El postgrado posee referencias gubernamentales definidas. La consolidación y evolución del postgrado en mucho depende de esas referencias, pues entre más estén organizados y coordinados los cursos, mayor será su impacto en el desarrollo del cuerpo académico y científico del país.

En este contexto, la conformación actual del sistema es resultado del impacto de las políticas implementadas durante la década del '90, que impulsaron una dinámica de expansión del mismo, apoyadas en un proceso de privatización de la educación superior, que puso a prueba la capacidad del estado para diseñar e implementar medidas de evaluación de la calidad. La iniciativa estatal del gobierno de Lula Da Silva ha creado el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), cuya operatoria ha configurado un mecanismo regulatorio que en la perspectiva de los analistas, no ha permitido aún garantizar el cumplimiento de las funciones universitarias por parte de las Instituciones de Educación Superior (Sguissardi, 2008).

Según Greene (2015), el contraste entre el número creciente de publicaciones científicas y su aparente impacto en la mayoría de las disciplinas debería ser una fuente de preocupación para las autoridades responsables del Postgrado en las universidades y la distribución de las becas y subsidios a la investigación. Dado que la mayoría de la investigación académica en Brasil se lleva a cabo por estudiantes de postgrado, es razonable considerar la modificación de nuestro sistema de Postgrado. Según Green, con los años, la inversión brasileña en ciencia y tecnología ha aumentado significativamente pero la filosofía básica de Posgrado aparentemente ha cambiado muy poco. El énfasis continúa siendo la cantidad de diplomas y artículos producidos, más bien que la formación del estudiante.

A mediados de los años 1970, se discutió sobre el hecho de que Brasil necesitaba producir miles de doctores para llegar a los niveles del primer mundo de número de doctores/100.000 habitantes. Se reconoció que la mayoría de los primeros graduados tendrían menos que un entrenamiento ideal pero se entendía y se esperaba que el sistema fuera más riguroso con el tiempo.

En consecuencia, desde la institucionalización de los cursos de postgrado en Brasil, a finales de los años sesenta, CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), las universidades orientadas a la investigación (casi todas públicas) y las agencias de financiación estatales han tenido todas algún grado de responsabilidad por la estrategia para el desarrollo de cursos de postgrado en el país, con una contribución sustancial a la ciencia brasileña (Greene, 2015).

## **Sistema de Postgrado de México**

En los últimos años México – como otros países de la región– ha experimentado un significativo crecimiento de su sistema de postgrado, tanto en la matrícula como en la oferta de programas. Esta expansión ha sido acompañada por modificaciones en los marcos regulatorios y en los programas de apoyo a la formación.

El énfasis de las políticas públicas está puesto en lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados y en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de educación superior, tanto en el ciclo de las licenciaturas como en el postgrado. Parecería que los retos en el postgrado nacional consisten en la expansión y en la calidad. A estos retos habría que añadir, sin duda, el de la pertinencia social. Si bien en los últimos años ha habido una evolución importante en la matrícula del postgrado, los esfuerzos parecen todavía muy insuficientes, pues sólo 13% de los estudiantes que concluyen una licenciatura prosiguen con estudios de postgrado (Arredondo Galván, Pérez Rivera & Morán Oviedo, 2006).

Según Luchilo (2010, p.p. 212-213), los principales rasgos en la evolución del postgrado en México son los siguientes: un acelerado crecimiento de la matrícula y de la graduación de postgrado, con tasas superiores a las de la formación de grado. El principal sector de crecimiento han sido las instituciones de educación superior privadas, sobre todo en las ciencias sociales y administrativas, seguido de las tecnologías e ingenierías. La proporción de mujeres ha incrementado y ha mejorado la distribución territorial de los programas y de la matrícula de postgrado. La proporción de estudiantes de ciencias naturales y exactas es más alta en el doctorado y, sobre todo, entre aquellos estudiantes de doctorado con beca. En lo que se refiere a la cantidad de programas de postgrado, se observa un importante crecimiento, concentrado sobre todo en el nivel de maestría, en las instituciones de educación superior privadas y en las ciencias sociales y administrativas.

El Programa Nacional de Postgrados de Calidad -PNPC (2014), muestra los siguientes datos:

A nivel *nacional*, se tienen registrados un total de 1.827 programas de postgrado en el PNPC: 570 programas de doctorado (31.2%), 1,049 programas de maestría (57,4%) y 208 programas de especialidad (11.4%). De los 1.827 programas de



postgrado, 164 (9%) son considerados de competencia internacional, 579 (31.7%) consolidados, 623 (34,1%) en desarrollo y 461 (25,2%) de reciente creación. Del total 1,303 (71.3%) tiene orientación a la investigación y 424 (28,7%) tienen orientación profesional.

A nivel *regional*, en la región Noroeste se tienen registrados un total de 232 programas de postgrado en el PNPC: 74 programas de doctorado (31,9%), 135 programas de maestría (58,2%) y 23 programas de especialidad (9,9%). De los 232 programas de postgrado 13 (5,6%) son considerados de competencia internacional, 71 (30,6%) consolidados, 75 (32,3%) en desarrollo y 73 (31,5%) en reciente creación. Del total 167 (71,9%) tiene orientación a la investigación y el 65 (28,1%) tienen orientación profesional.

A nivel *estatal*, en el Estado de Sonora se tienen registrados un total de 42 programas de postgrado en el PNPC: 14 programas de doctorado (33,3%), 27 programas de maestría (64,3%) y 1 programas de especialidad (2,4%). De los 42 programas de postgrado, 1 (2,4%) es considerado de competencia internacional, 19 (45,2%) consolidados, 8 (19,1%) en desarrollo y 14 (33,3%) en reciente creación. Del total 33 (89,2%) tiene orientación a la investigación y 4 (10,8%) tienen orientación profesional.

En consecuencia, en el contexto de la globalización y en el auge progresivo del comercio mundial, el conocimiento es un factor primordial de competitividad económica. En ese sentido, se ha enfatizado la importancia de elevar en el país el grado de escolaridad de la población; así como de reconocer las grandes asimetrías que mantiene México con respecto a las tasas de cobertura de la educación superior y, dentro de ésta, el postgrado. De tal modo que el énfasis de las políticas públicas está puesto en lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados y en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de educación superior, tanto en el ciclo de las licenciaturas como en el postgrado (Arredondo Galván, Pérez Rivera, & Morán Oviedo, 2006).

## **Sistema de Postgrado de Chile**

En Chile el desarrollo del postgrado es relativamente reciente; el 58% de los programas de Doctorado fueron creados a partir de 1999. Históricamente, muchos o quizás la mayoría de los estudiantes chilenos obtuvieron su grado de doctor en universidades fuera de Chile. Lo explica la poca presencia chilena en la educación internacional de postgrado. Comparado con el desarrollo de programas de postgrado que realizan otros países, Chile tiene la ventaja de contar con un sistema universitario fuerte y con un importante apoyo a la educación superior a nivel nacional. El uso estratégico de esta ventaja permitirá a Chile implementar un sistema de postgrado con mayor rapidez que otras naciones que se encuentran en un nivel similar de desarrollo de postgrado (Munita Jordán & Reyes Brito, 2012).

La formación de postgrado contempla programas de diversa naturaleza. Por una parte, los Magíster y Doctorados orientados al perfeccionamiento académico y la formación científica. Por otra parte, programas de especialización y perfeccionamiento profesional tales como Postítulos o especialidades en el ámbito de la medicina. Por último, programas orientados al perfeccionamiento profesional, los que pueden adquirir la forma de diplomados o cursos de actualización (Espinoza & González, 2009). Se distingue un programa de Magíster orientado a una formación profesional de aquel orientado a una formación académica, o bien, de un programa que combina ambos enfoques. De acuerdo a la definición aportada por CONAP (Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, vigente hasta 2006), un Magíster académico se orienta a la investigación; un Magíster profesional se enfoca a la especialización de los conocimientos, en la perspectiva de la formación de habilidades críticas, analíticas y propositivas que se encuentran mayormente vinculadas a la práctica. Un Magíster con orientación mixta, depende – en gran medida – de la modalidad del trabajo de graduación final.

Durante los últimos 40 años se ha dado un crecimiento significativo de los programas de Postgrado en América Latina, tanto en número como en matrícula de estudiantes. En este mismo período, en Chile se han dado importantes cambios en el sistema de educación superior, especialmente debido a la incorporación de nuevas universidades privadas. Según Munita Jordán & Reyes Brito (2012), en el año 2007, Chile cuenta con 61 universidades que ofrecen Postgrados de Magister y Doctorado y en ambos los grados están orientados a actividades académicas, de investigación y de formación profesional. El desarrollo de

estos programas se ha construido en tres etapas fundamentales: fundación (1968-1982), consolidación (1983-1998) y expansión desde 1999 hasta el momento actual.

El primer periodo corresponde a una *etapa fundacional* (1968-1982) que implica el desarrollo de experiencias focalizadas especialmente en el área de Ciencias e Ingeniería. Se caracteriza por responder al trabajo de investigadores que implementan programas de Postgrado muy selectivos y conectados con redes internacionales en términos de la investigación que los sustenta. Un segundo periodo refiere a la *consolidación* (1983-1998). En esta etapa, como herramienta de apoyo y fomento a la investigación, se crea en el año 1982 el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). En forma paralela, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), creada en 1967, instala un programa de becas que permite el desarrollo de los programas de Postgrado, tanto en Doctorado como en Magíster. El tercer y último periodo, actualmente en curso, corresponde a la etapa de *expansión*, la que se inicia a partir de 1999. La implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP). MECESUP ha resultado clave en esta etapa. Éste ha propiciado la incorporación de cuerpos académicos de alta calidad y productividad a las universidades así como la inversión en infraestructura y el fortalecimiento y creación de nuevos programas de Postgrado, además de contribuir a la instalación de procesos experimentales de aseguramiento y acreditación de calidad.

El Consejo de Rectores (CRUCH) emprende la tarea de compilar y analizar los datos de la situación actual de los programas de Postgrado en Chile, tanto en las universidades que forman parte del Consejo como en las universidades privadas. El objetivo es analizar el desarrollo de los programas de Postgrado en las universidades del Consejo y su relación con aquellos programas de las universidades que no pertenecen al Consejo de Rectores. El estudio entrega datos esenciales sobre los programas de Magíster y Doctorado en las universidades chilenas. También entrega información relevante sobre empleabilidad de los egresados, matrícula, tipo de programas y su distribución geográfica. Osmer (En Munita Jordán & Reyes Brito, 2012), señala que entre los principales resultados arrojados por el estudio, se evidencia:

En relación con los *Programas de Magíster*, en 2009, Chile cuenta con 837 programas de Magíster, de los cuales 2/3 pertenecen a universidades del CRUCH. Las universidades privadas casi doblan el número de sus programas en el periodo 2004-2009.

En 2008, se contabilizan aproximadamente 6000 graduados con Magíster, lo que significa un incremento del 96% en el año 2004. La empleabilidad de los graduados con Magíster se concentran en tres grandes sectores: académico, público y privado. La distribución geográfica de los programas de Magíster muestra que el 57% se concentra en la Región Metropolitana, mientras que un 23% se encuentra en las regiones del sur. El número de estudiantes femeninos aumenta significativamente y se sitúa al nivel de los estudiantes masculino. El área de Administración y Negocio muestra el mayor aumento en la oferta de programas, seguido de Ciencias Sociales y Educación.

En cuanto a los *Programas Doctorales*, en 2009, se contabilizan 172 programas de Doctorado representando un incremento del 29% en el año 2004. El 87% de estos programas están en universidades del Consejo.

El estudio también presenta cifras sobre el número de académicos y su productividad en investigación y publicaciones. Igualmente entrega información sobre los tipos de programas, académicos o profesionales, las posibilidades de trabajos conjuntos. En general, la mayoría de los programas de Magíster son financiados por los estudiantes mediante su matrícula, en tanto que la mayoría (52%) de los estudiantes de Doctorado cuenta con financiamiento de sus universidades o de fuentes externas; solo el 15% de los estudiantes cubren los costos mediante el pago de matrícula. Por su parte, llama la atención que, cuando se compara con otros contextos (como es el norteamericano), en Chile la mayoría de programas de Doctorado son orientados al sector académico.

En relación a la *gestión, calidad y vinculación externa*, la acreditación es la instancia principal para el control de calidad de los programas de postgrado. El 74% de los programas de Doctorado y el 23% de los programas de Magíster cuentan actualmente con la acreditación correspondiente. FONDECYT es la principal fuente de financiamiento para la investigación. Durante el año 2010 financió más de 300 proyectos. Además, el 71% de los programas de Doctorado y el 43% de los programas de Magíster en las Universidades del CRUCH cuentan con Convenios Internacionales. En el Doctorado, las Ciencias Básicas cuentan con más Convenios Internacionales, la mayoría con países europeos.

En este contexto, la evolución reciente del postgrado en Chile evidencia un proceso consolidado de crecimiento y diversificación. Si bien se observa una mayor presencia de las universidades privadas, el Consejo de Rectores mantiene su importante y mayoritaria

representación, tanto en la matrícula como en la graduación; esto es especialmente evidente en el Doctorado y Postgrados por regiones. Por otra parte, existe una mayor participación de las mujeres en programas de Magíster, pero que aún es deficiente en programas de Doctorado. Además, si bien el promedio de edad bordea los 34 años, este tiende a ser menor en el caso de los programas del Consejo de Rectores y particularmente en Ciencias Básicas. Por otra parte, se manifiesta una alta concentración de programas y matrícula en la Resolución Ministerial. Finalmente, se releva la importancia de determinantes estructurales y de gestión para el éxito y la consolidación de los programas (Munita Jordán & Reyes Brito, 2012).

### **Sistema de Postgrado de Colombia**

En Colombia, la formación de postgrado, según Jaramillo Salazar (2013), muestra históricamente una tendencia clara hacia las especializaciones profesionales, más que a programas de maestría y doctorado, tanto en programas existentes como en de estudiantes matriculados y graduados (incluidas las especializaciones médico-quirúrgicas que se asocian por su duración y dedicación a programas más de maestría, y aún en casos muy especiales de doctorado por sus características de investigación-formación).

En el trabajo de Uricoechea (1991) se encuentran elementos importantes que indican una línea base de la situación colombiana antes de los noventa (...), en cuanto a la prevalencia de las especializaciones sobre los otros niveles mayores de formación de recursos humanos, así como también a problemas existentes de calidad y de investigación. En primer lugar, el carácter de orientación técnico profesional de los programas de postgrado como característica esencial de la formación posgraduada en Colombia desde los inicios de los períodos considerados: de los 630 programas de formación avanzada existentes a finales de los noventa, 443 eran de especialización y 180 de maestría, en su gran mayoría de contenido profesionalizante y no de investigación. En segundo lugar, el bajo nivel de investigación de la universidad colombiana y del país en general. Por otra parte, (...) además de las características anotadas, los programas prevalecientes de formación posgraduada eran de baja calidad, más de carácter remedial en la formación y que no representan una ruptura ni un valor agregado significativo a la formación de pre-grado (Jaramillo Salazar, 2013).

En el período 1960-2004, se encuentra que el número de estudiantes posgraduados, por niveles de formación, representa el 88,3% que corresponde a especializaciones, el 11,1% a maestrías y sólo el 0,1% a estudiantes graduados de doctorado. En el período 2002-2005 se encuentra que, por niveles de formación de postgrado, la tendencia se mantiene dado que las especializaciones representan el 91,1%, las maestrías el 7,8% y los doctorados nacionales el 0,2%.

Al analizar la situación de los programas de maestría para el 2006, por áreas del conocimiento, se encuentra que de los 345 programas existentes, el área de ciencias sociales y humanas representa el 47,8%, concentrándose principalmente en educación con 29 programas y en administración con 27, seguidos por economía, ciencias políticas y lenguas con 16, 15 y 15 respectivamente. El área de ciencias de la ingeniería representa el 21,7% de los programas. El campo de las ciencias naturales y exactas representa el 16,5%. El área de las ciencias médicas y de la salud representa el 9,9% del total de los programas de maestría, básicamente con 16 programas en medicina y 13 programas en salud pública. Finalmente, las ciencias agropecuarias representan el 4,1%, principalmente en el campo de la agronomía.

Con relación a las maestrías, se destaca la gran variabilidad en relación con su calidad y excelencia académica, debido al enfoque profesionalizante de muchas de ellas, acompañadas de poco sustento en la investigación y menor exigencia en la dedicación e intensidad de los programas. En 2006, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto 1001, estableció la diferenciación en las maestrías en cuanto a la separación de maestrías de profundización y maestrías de investigación (Jaramillo Salazar, 2013).

Con relación a las “maestrías de profundización”, el decreto señala que estas “ahondan en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario y profesional”, mientras que las “maestrías de investigación”, se caracterizan por desarrollar competencias que permitan la participación en procesos de investigación, generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y en su posibilidad de hacer tránsito hacia un programa doctoral. Así mismo el decreto establece que un mismo programa de maestría puede impartir formación de profundización o investigación, siendo los elementos diferenciadores el tipo de investigación realizada, los créditos y las actividades académicas desarrolladas por el estudiante.

En cuanto a la formación doctoral, ésta es relativamente reciente. Los programas doctorales deben estar estrechamente vinculados con las capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de excelencia, para superar varias debilidades con que se cuenta a este nivel y que se han identificado en varios estudios realizados en el país. Así, la tendencia de creación de programas doctorales, se presenta entre 2003 y 2007. Este crecimiento ha respondido tanto a la política pública, como a la transformación de la universidad de docencia a investigación, obedeciendo al proceso de consolidación de grupos, líneas y proyectos de investigación en las universidades del país.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2008) ha identificado seis grandes desafíos que confrontan los doctorados nacionales, a saber: calidad, sostenibilidad, nuevas formas de generación de conocimiento, atomización, relación tutor/estudiante, evaluación de doctorados en general y en particular los de carácter transnacional conjuntos. Y, el CNA ha planteado, cuatro temas estratégicos para asegurar la sostenibilidad de los programas doctorales: la diversificación de las estrategias de financiación, la internacionalización de los doctorados, la articulación de los programas en redes y alianzas estratégicas y, finalmente, el aseguramiento de la absorción del mercado de los graduados de doctorado.

A criterio de Jaramillo Salazar (2013), al analizar tanto los desafíos como los temas estratégicos planteados, se encuentra que, si bien se ha avanzado en la política pública formal y normativa que se ha establecido y conformado a través del tiempo, ésta no se corresponde con los instrumentos recomendados, los recursos asignados y las prioridades establecidas. Desde la década de los noventa, varios estudios enfocados hacia el tema han planteado la necesidad de construir un fondo estable y creciente para los programas de doctorado, pero aún esto no se ha logrado. Se sigue dependiendo de las fluctuaciones del financiamiento externo y del cupo presupuestal de la nación de crédito internacional. Asimismo, la complementariedad que debiera existir entre el financiamiento entre la formación doctoral nacional y la internacional se ha convertido más bien en una sustitución de inversión.

En cuanto al número de doctores graduados por año y por área de conocimiento, se observa, que el 47.3% de los graduados pertenece al área de ciencias naturales y matemáticas, seguida por el área de ingeniería, arquitectura y afines, con un 12.5%. En general, es de preocupación la baja tasa de graduación en algunas áreas, particularmente en doctorados que ya tienen un tiempo importante de funcionamiento, dado que esta situación puede estar revelando varios hechos que se deberían explorar a mayor profundidad: tasas altas

de deserción y no continuidad; baja dedicación en tiempo de los estudiantes de doctorado; alta relación existente de estudiantes por tutor; problemas de financiamiento de las tesis doctorales, asociados a la no consolidación en el largo plazo de líneas de investigación de los docentes del doctorado (el financiamiento de la investigación es por proyectos y no por programas de mediano y largo plazo), entre otros.

### **Algunas consideraciones fundamentales**

América Latina y el Caribe (ALC), los postgrados representan sólo un 4,2% de toda la matrícula estudiantil en las Instituciones de Educación Superior (IES). México y Perú tienen las tasas más altas de matriculación (por encima del 6,5%) (...) y con sólo cinco países México, Brasil, Argentina, Venezuela y Perú se cubre casi el 80% de la matrícula. Brasil, seguido por México y Argentina son los tres países que tienen la mayor matrícula de estudiantes de postgrado y en especial en la formación de doctores. Brasil representa el 35,5% de toda ALC, es decir uno de cada tres doctores se forma en Brasil y le siguen Argentina y Chile. Asimismo, Brasil tiene el mayor éxito de titulación, seguido de Venezuela y Colombia (González, 2010).

Según Gazzola (2008) y Fundora (2010), esta misma realidad se observa en la oferta de programas de doctorado. Brasil ocupa el primer lugar en este aspecto con 44.466 matrículas entre el 2005 y el 2006, seguido muy lejos por México, con 13.456. Colombia ocupa el séptimo puesto en la región con 484 matrículas registradas en el mismo período. Brasil y México, los países con los mejores sistemas de postgrado de la región poseen los índices más altos de analfabetismo. Entre ambos, alcanzan los 20 millones de analfabetos, de un total de 37 millones que presenta la región (...). Argentina es el país de América Latina con mayor porcentaje de jóvenes que siguen estudios terciarios y universitarios; el 64% lo está intentando actualmente. Y esta tendencia llega a cifras alarmantes en la universidad: egresa el 20% de los ingresantes. La mitad abandona en el primer año de sus carreras.

En América Latina en el 2008 egresaron 1.3 millones de estudiantes, que representan el 31% de su población joven. Las proyecciones dicen que para el año 2025, a ese ritmo de crecimiento, se habrá llegado al 70% de la cobertura total de jóvenes en edad de seguir un estudio superior. En cuanto a la matrícula de educación superior en el sector privado, América Latina es la región del mundo con mayor proporción, casi el 50 por ciento. En el elevado promedio regional latinoamericano influyen



países como Chile (75,1 por ciento) y Brasil (71,7 por ciento). Venezuela tiene un porcentaje cercano al promedio regional: el 42 por ciento, aproximadamente. El mayor sistema de postgrados de América Latina y El Caribe es el de México, pero no es el más eficiente. En comparación, el sistema de Brasil es menor que el de México, pero es mucho más eficiente en resultados. En el 2006, Brasil formó casi 10.000 doctores, mientras que México formó 5.000” (Fundora, 2010, p. 46).

Estos datos muestran que en la mayoría de países de ALC existe una fuerte debilidad en la formación de postgrado, sea de especialización, maestría o doctorado, lo que determina una urgente necesidad de formar más estudiantes de postgrado y en especial doctores. Según González (2010), el porcentaje de doctores en el ámbito académico de ALC es muy bajo, salvo en las universidades brasileras donde este porcentaje es más alto comparado con el resto de instituciones de ALC. Así, las universidades venezolanas, en promedio, tienen alrededor de 10,5% de doctores en su planta académica, mientras que las universidades brasileñas por lo menos quintuplican este valor.

En este marco de consideraciones, y a pesar de que en la mayoría de países de América Latina el postgrado ha tenido un desarrollo acelerado pero desigual en términos de fines y propósitos, alcance y consolidación, la oferta académica de postgrados no doctorales que las universidades ponen a disposición de la comunidad académica, suele ser fuerte desde el punto de vista curricular, académico y científico, pero corta en alcance, proyección e impacto. Por un lado, se insiste en hacer investigación poco pertinente, a menudo desconectada de la realidad social-económica e irrelevante para el ejercicio profesional, laboral y productivo, no sólo como apoyo al programa sino como exigencia de titulación; y, por otro lado, estas ofertas académicas, por la misma naturaleza de los usuarios, no responden a las demandas del mercado laboral y del entorno productivo.

En este contexto, “los postgrados son una nueva y creciente realidad en la región, asociados a una nueva fase de la educación superior, en el marco de la creciente internacionalización de la educación superior. La región está pasando de una educación dual (pública- privada), hacia un nuevo modelo universitario de carácter tripartito (público, privado local y sector externo). Más allá de las múltiples diferenciaciones entre dichos sectores, la nueva fase de la educación transnacional está marcada por una dinámica triangular con complejas relaciones de competencia y acuerdo entre ellos (Rama, 2007). Este contexto presiona a buscar concertar políticas y estándares a escala global, al establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y de múltiples cuerpos normativos e institucionales...

Estas políticas reguladoras son el eje del desarrollo de los postgrados, que en el contexto de la globalización y de las exigencias de calidad, son la cabeza del desarrollo científico, de la formación docente y de las propias transformaciones universitarias.

La educación de postgrado ha cobrado relevancia en las últimas dos décadas y las causas de ello han sido de distinta índole, destacándose su papel protagonista en la formación de investigadores y profesionales que lleven al logro de los niveles de desarrollo en el país. Pues, “los postgrados son clave en la sociedad del conocimiento (...) son los instrumentos modernos para crear saberes especializados y para formar personas capacitadas para gestionar en las sociedades del saber” (Rama, 2007).

### **1.2.2. Tendencias y perspectivas del postgrado en América Latina y el Caribe**

Los estudios de postgrado adquieren cada vez mayor importancia a medida que el mundo se torna más complejo. Los avances surgidos de la investigación y la tecnología, la economía del conocimiento, los efectos de la globalización y las interconexiones entre las naciones requieren de personas con competencias avanzadas, capaces de liderar el desarrollo económico, educacional, científico y cultural. Países del mundo entero están invirtiendo en la formación de postgrados para incrementar su base de talentos y mantener su competitividad (Munita Jordán & Reyes Brito, 2012). En tal sentido, se afirma la necesidad de subrayar la vieja idea de la educación permanente: aprender a aprender a lo largo de la vida. Esta concepción responde a los retos de una sociedad que cambia rápidamente y a un nuevo esquema de generación de conocimientos, más allá de las disciplinas tradicionales y más cerca de su integración con las necesidades sociales. Al mismo tiempo, es claro que la masa de información que percibimos sólo es posible estructurarla y convertirla en saber con base en el conocimiento. De esta manera, las ideas de educación permanente y compromiso con la colectividad, deben conformar el soporte de todas las opciones de educación de excelencia en el postgrado (Guerra Rodríguez, 1998).

La velocidad, volumen y complejidad con que se producen actualmente los conocimientos nos abruma y alertan (Guerra Rodríguez, 1998). Pues, diversos reportes aseguran que la globalización está afectando al postgrado. Alcantara (2000) da a conocer como las señales percibidas en diversas publicaciones acerca de reportes locales, nacionales e internacionales marcan una tendencia relativamente consistente. Significa que es muy probable que el impacto de la globalización en que viven nuestras sociedades, esté afectando del mismo modo y esté obligando a tomar medidas también relativamente

comunes a los postgrados de la región (Esquivel, 2002). Pues, la globalización no se limita a los procesos económicos o, más precisamente neoliberales, sino que se llevan a cabo además otros tipos de procesos que afectan la vida de todos. Se introducen nuevos esquemas de conocimientos y valores; se agrega incertidumbre, perplejidad y complejidad a nuestras decisiones. Las políticas estatales de disminución del presupuesto al postgrado y a la investigación, se debe principalmente a su dificultad para adaptarse al entorno social globalizado y responder adecuadamente a las problemáticas sociales dinámicas y complejas.

El impacto de las políticas orientadas a elevar la calidad del postgrado muestra resultados poco alentadores, tales como: desequilibrio en la distribución de la matrícula por área del conocimiento, escasez de programas de postgrado de investigación, planta académica poco consolidada, baja eficiencia terminal, poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales y productivos. A criterio (Álvarez, 2002) “las políticas públicas deben dar mayor impulso a los procesos de acreditación y desarrollar políticas de amplia información de los resultados. Los programas, por su parte, requieren entrar en procesos de cambio, innovando sus estructuras y extendiendo sus relaciones con otros programas y con sus entornos. En suma, la información y la innovación pueden ser las vías para estimular el cambio y elevar la calidad del postgrado. La educación de postgrado y particularmente la de doctorado, se ha constituido en un tópico de gran importancia para la comunidad internacional. El postgrado si desea estar a la altura de las exigencias, esto es, de proveer conocimientos altamente especializados a sus estudiantes y académicos necesita estar al compás del concierto internacional del conocimiento.

En este marco de consideraciones y teniendo en cuenta que el postgrado representan un campo de importancia estratégica para cumplir con los compromisos que la educación tiene con la sociedad, fundamentalmente en el crecimiento económico, el desarrollo cultural y el bienestar social, varios expertos en el tema (Cruz Cardona, 2014; Aguilar Torres, 2010; Rama, 2008; Ponce Grima, 2006; Guerra Rodriguez, 1998; Álvarez, 2002) plantean propuestas para el desarrollo y fortalecimiento de este nivel de formación avanzada.

Ponce Grima (2006), precisa entre otras propuestas, la necesidad de conformar consejos nacionales o regionales de investigación y postgrado con la participación de líderes académicos, sociales, gubernamentales y empresariales para el diseño y pilotaje de políticas integrales de postgrado y de investigación. La finalidad es que el postgrado esté al

tanto de la dinámica de la realidad, además de que las organizaciones en general conozcan y apoyen las estrategias para fortalecer el postgrado. Asimismo, indagar la apropiación práctica de las competencias desarrolladas por los egresados de los postgrados, pues la mayoría de los procesos de evaluación de los postgrados se han centrado en los datos cuantitativos,- eficiencia terminal y titulación, dejando de lado los procesos cualitativos.

En el caso de los postgrados en América Latina, Ponce Grima (2006) expresa que es urgente regular los procesos de certificación para facilitar los intercambios y la movilidad de académicos y estudiantes entre nuestros países. Diseñar estrategias para promover el paso o la profundización de la interdisciplinariedad. La integración de diversas disciplinas para mejorar la comprensión y la innovación de los problemas sociales. La interdisciplinariedad debe estar presente tanto en las nuevas ofertas de postgrado, como en la investigación.

La investigación demanda la construcción de líneas de investigación diversificadas, que contemple desde las necesidades y prioridades de los organismos sociales, públicos y privados, hasta la crítica y reflexividad de la sociedad, así como de la investigación básica y aplicada. Sin embargo, sin investigadores no es posible pensar en el diseño de políticas de investigación socialmente relevantes. El diseño de estrategias para la formación de investigadores es una tarea necesaria. La organización de académicos e investigadores en grupos de trabajo que se reúnen periódicamente para compartir los avances de investigación en las líneas de investigación colectivamente decididas, puede favorecer a su vez la producción de conocimiento y el desarrollo de las competencias de investigación. Conformar cuerpos académicos contribuye el fortalecimiento y la formación de investigadores, el cultivo de ambientes culturales, la producción y el uso pertinente, eficaz y eficiente del conocimiento.

Con relación a la difusión Ponce Grima (2006) sugiere que los productos de investigación sean traducidos al lenguaje de los usuarios. Los amplios y sofisticados reportes, no son los mejores mecanismos para acercar los conocimientos producidos a los organismos y responsables de los grupos sociales, privados o gubernamentales. El modo de producción de conocimiento expuesto por Gibbons (1997) prevé que la distribución social del conocimiento se realiza desde el principio del proceso, es decir, desde el diseño de las líneas y programas de investigación relacionados con las problemáticas y la participación

de los usuarios. La conformación de redes y asociaciones con pares y entidades sociales y gubernamentales nacionales e internacionales, es una tarea que debe fortalecerse.

Aguilar Torres (2010), asegura que en el postgrado la reacción ante las tendencias globalizadoras es diferente y diversa, pues en este nivel recae una exigencia mayor de atención de la problemática actual. “El postgrado es esencialmente sensible a las presiones globalizadoras, pues una de las cualidades de la globalización es la inmensa rapidez con que se construyen nuevos conocimientos y modelos teóricos”. Por tanto, en esta nueva situación, la problemática y retos del postgrado adquieren matices particulares que se aprecian en el presupuesto, autonomía, infraestructura, calidad y cobertura, pertinencia social y vinculación productiva, situación laboral, productividad y desempeño académico, condiciones laborales, etc.

Es necesario repensar los postgrados con visión de futuro, en una perspectiva que reivindica que el desarrollo interno de nuestros países aprovechando las oportunidades que ofrece la integración mundial en los diferentes terrenos de la producción, la información, la comunicación y la interacción humana. Por ello, conviene, articular los postgrados con las “ventajas comparativas dinámicas” que requieran conocimiento para ser capitalizadas para el desarrollo del país. Asimismo, actuar en el terreno de la economía y de los sectores productivos, pues la ciencia y la tecnología deben ser ámbitos centrales de definición, apoyo e impulso de oportunidades competitivas. También es necesario que el conocimiento de vanguardia se incorpore a los recursos humanos y a las estrategias centradas en el desarrollo social y el bienestar, al igual que a aquellas áreas que tienen que ver con la consolidación e innovación de los sistemas educativos acorde a las exigencias de conocimientos que requiere la población en su conjunto. Para ello:

*Primero*, es urgente identificar necesidades inmediatas y de largo plazo en disciplinas que se articulen con la economía y las necesidades sociales, con énfasis en áreas como la ingeniería, las ciencias duras y la gerencia en todos los campos. Esto plantea la necesidad de pensar en el significado y perspectiva de las nuevas profesiones al igual que en la forma de desarrollar programas de formación pertinentes a sus exigencias (nuevas profesiones interdisciplinarias producto de la fusión o hibridación de determinadas carreras que dan como resultado perfiles profesionales emergentes de carácter estratégico.)

*Segundo*, los postgrados no pueden, reducirse a las áreas vinculadas directa o indirectamente con el crecimiento y desarrollo de las ventajas competitivas de mercado. Deben atender retos fundamentales vinculados con el desarrollo social, estatal, cultural y educativo. Es necesario que los postgrados estén atentos a las exigencias y necesidades que las nuevas profesiones y la magnitud de la problemática social plantea para encontrar soluciones viables y pertinentes para cimentar el progreso nacional con sentido incluyente y plural.

*Tercero*, los postgrados son, asimismo, altamente relevantes para establecer los mejores lazos de comunicación y vinculación de la educación superior con el resto de los niveles y modalidades del sistema educativo. Nuevas perspectivas se abren para el postgrado a través de la formación de especialistas y de investigadores, para hacer llegar en condiciones adecuadas conocimientos científicos y tecnológicos a las generaciones de los niveles educativos que anteceden al superior, acorde con las competencias necesarias para hacer frente a los nuevos contextos. Hacer que los educadores se formen en el postgrado es garantizar una gran capacidad reproductiva del saber actualizado y la transmisión de conocimientos que corren al parejo de los adelantos tecnológicos y los desafíos sociales (En Guerra Rodríguez, 1998).

En este contexto, no es difícil comprender la importancia estratégica de la educación de postgrado como motor del desarrollo de una sociedad.

Cruz Cardona (2014), en relación a la formación de postgrado expresa que en todas las disciplinas, los egresados deberían ostentar competencias genéricas inconfundibles y duraderas, manifiestas en su capacidad para: pensar crítica y creativamente; ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento; interactuar con personas de otras disciplinas; enseñar; y, actuar con responsabilidad ética y social. El nuevo paradigma de formación postgraduada, debería superar, en la medida de lo posible, los cuatro principios básicos propuestos por Thombs, Baldwin, Beck, Colwell, Olds, & Simons (2004) para la formación de doctores: actuar como guardianes de un campo disciplinar, hacer investigación científica, generar y desplazar las fronteras del conocimiento; y, comunicarse fácilmente con pares y legos.

Asimismo, Cruz Cardona (2014) propone para las maestrías seis competencias básicas, a saber, capacidad para: pensar analíticamente (capacidad de análisis, de síntesis y de emitir

juicios razonados de valor sobre un objeto de conocimiento); la acción (capacidad para integrar conocimiento, para abordar problemas complejos y capacidad de adaptación a distintos entornos). Junto a las anteriores más la capacidad para el aprendizaje autónomo, de autocontrol y motivación; para abordar un objeto de conocimiento con rigor académico y científico; y, para asumir responsabilidad ética y social por sus actuaciones académicas y científicas. Por tanto, el nuevo paradigma debería asegurar que los alumnos desarrollen competencias básicas o ventajas sostenibles, duraderas, insustituibles o difícilmente imitables que, en condiciones de escasez, demanda externa y apropiabilidad puedan contribuir efectivamente a la construcción de una sociedad del conocimiento (Cruz Cardona, 2014).

En relación a las transformaciones que se están operando en el postgrado global, se plantean las siguientes: a) los esquemas de organización y funcionamiento de los cuerpos colegiados responsables de formar maestros y doctores, b) el tipo de competencias que maestros y doctores deben apropiar y demostrar no solo como requisitos de titulación sino como *conditio sine qua non* para asegurar empleabilidad, c) la forma de concebir y manejar procesos de producción del conocimiento, d) el uso de las tecnologías de comunicación y de información, caracterizadas por la diversidad, la velocidad y la conectividad. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje para asegurar que esos cambios se den (En Cruz Cardona, 2014).

En este mismo marco de consideraciones, en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 (en adelante CRES) quedó establecida la necesidad de construir el ENLACES como “una red de redes, que se vincule con otros espacios de diálogo e interacción del mundo de la Educación Superior” y que “...dé visibilidad y articule iniciativas de países, redes, asociaciones, IES, organismos internacionales, espacios subregionales e inter-regionales en el marco de la Declaración de la CRES 2008 y de los Lineamientos propuestos en ese plan de acción para ALC”. Pues, los principios, reflexiones y recomendaciones de la CRES 2008 apuntan a la integración y la cooperación académica regional para construir un modelo de Educación Superior sustentado en la pertinencia, la calidad y la equidad en el acceso, la permanencia, así como la decisiva contribución que la Educación Superior debe hacer, en el contexto de la sociedad del conocimiento, para asegurar el desarrollo sostenible y el progreso de nuestras comunidades, imprescindibles ambos para construir una sociedad más justa y solidaria. Sumado a esto precisa alcanzar un mayor acercamiento entre los pueblos de los países de ALC a través de la formación de profesionales, la generación del conocimiento, el desarrollo de las artes y el intercambio cultural, así como unir nuestras

potencialidades en Educación Superior, compartir nuestros logros, fortalecer la formación de recursos humanos calificados y generar sinergias que incidan favorablemente en el bienestar colectivo, el fortalecimiento de las democracias y la participación ciudadana, y contribuyan a mejorar las condiciones de trabajo y la productividad económica en la región latinoamericana y caribeña y se acordó (Declaración de Lima, 2009).

Es indudable que la tendencia de generación de programas de postgrado en la modalidad a distancia va en ascenso, como respuesta a la demanda de formación a lo largo de la vida, de actualización de acuerdo con las nuevas demandas del mundo del trabajo, con la urgente necesidad de proporcionar nuevos espacios de aprendizaje.

### **1.3. Características del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe**

#### **1.3.1. Contexto general**

En América Latina y el Caribe, los programas de postgrado son de dos tipos, unos orientados a la investigación, denominados “postgrados académicos” o “strictu sensu” (Brasil), y otros orientados al desarrollo profesional denominados “profesionalizantes” o “latu sensu” (Brasil) en los niveles de especialidad, maestría y doctorado (Morles, 2005; Cruz Cardona, 2006; Rama, 2007; Sánchez Mariñez, 2008). Países como Bolivia y Colombia incrementan el nombre de diplomado, un nivel de menor complejidad y duración que los anteriores. En Ecuador con la nueva Ley de Educación Superior se elimina el nivel de diplomado. La especialización es diferente, en el caso de las ciencias médicas, tiene una duración de hasta tres años es mayor que la maestría, y articula investigación, asistencia médica y profundización de conocimientos. La maestría existe en todos los países de América Latina. El tipo de maestría mejor definido es el vinculado a la investigación, que en muchos casos se denomina Maestría en Ciencias. No obstante, existe predominio de los postgrados profesionalizantes.

Los niveles de maestría y doctorado han sido heredados de las instituciones de educación superior ancestrales que se constituyeron con el surgimiento de la universidad en la Edad Media, a los cuales se ha sumado el nivel de postgrado conocido como “especialización”. En tal sentido, los postgrados presentan en la región una amplia similitud de características que refieren a su propia lógica internacional. Su rasgo más común es la división de niveles entre especialización, maestría y doctorado, los requerimientos de tesis finales,



la secuenciación, y una tendencia al establecimiento de similares tiempos de estudio. Algunos países agregan los “diplomados”, otros cursos de postgrado y los postdoctorados, los cuales en su mayoría no requieren autorización para su oferta, no tienen acreditación y carecen de reconocimientos académicos al no tener certificación (Rama, 2007).

En efecto, los programas de postgrado, en sus distintos niveles, son de orientación académica y de orientación profesional (Cruz Cardona, 2010; Sánchez Mariñez, 2008; Rama, 2007; Domínguez, 2000). Estas orientaciones determinan dos tipos de programas de postgrado, unos orientados principalmente a la investigación/creación (académica) y otros orientados al desarrollo de competencias profesionales (profesionalizante) (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Campos de orientación y niveles de formación del postgrado*

Niveles de formación	Campos de orientación	
	Investigación/creación (Académica)	Competencias profesionales (Profesionalizante)
Especialización		Especializaciones en diversas áreas del conocimiento. Especialidades médicas*.
Maestría	Maestría en Artes (M.A.) Maestrías en Ciencias (M.C.)	Máster en Administración de Empresas (MBA) Máster en Ciencias (MSc) Máster en Salud Pública (MSP) Especialidades médicas.
Doctorado	PhD. O Doctorado en Ciencias	Doctorados profesionales

**Fuente:** Adaptado de Sánchez Mariñez (2008)

## Especialización

Los programas de especialización constituyen una extensión de la formación profesional (Abreu Hernández, Cruz Cardona & Martos, 2014, p.20). Profundizan en un campo del saber específico; es decir en un aspecto puntual y concreto dentro de una disciplina o área del saber o profesional. El aspecto de investigación no es profundizado sino la capacidad de comprender y emplear los resultados de investigaciones y creaciones científicas, tecnológicas, artísticas o humanísticas, así como el desarrollo del espíritu de investigación y creación mediante proyectos aplicados o estudios y revisiones monográficas. Para la opción a grado, en caso de otorgarse, no se exige tesis o trabajo final. Los programas de especialización son de duración relativamente corta (Sánchez Mariñez, 2008).

## **Maestría**

Los programas de maestría buscan ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. “Pueden tener como objetivo capacitar para la innovación del ejercicio profesional, para el ejercicio de la docencia y para la investigación” (Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.20). Dependiendo del propósito pueden ser de orientación académica o profesional.

Los *programas de maestría de orientación académica o de investigación*, tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización en dichas áreas o disciplinas, o en un campo inter- o trans-disciplinar la preparación académica de personal investigador y/o docentes de nivel superior en las mismas áreas (Sánchez Mariñez, 2008). Ofrece una amplia formación en los paradigmas de los campos de estudios y en aspectos teóricos y metodológicos indispensables para generar nuevo conocimiento. Desarrolla la capacidad de síntesis, de plantear problemas y proponer proyectos de investigación con rigor metodológico y juicio crítico. En algunos casos, estos programas son reconocidos como la primera etapa en la formación doctoral (Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.20). En tanto que los *programas de maestría de orientación profesional*, tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina relacionada con las competencias requeridas para el desempeño de una profesión. Según Abreu, Cruz & Martos (2014, p.20), favorece la mejora continua del ejercicio profesional y desarrolla la capacidad para revisar los avances en un campo disciplinario, con el objeto de transferirlos al contexto de la práctica, resolviendo problemas de manera sistemática e innovadora, con un enfoque interdisciplinario y metodológicamente sustentado.

Los programas de maestría de orientación académica requieren de una iniciación en las metodologías y tradiciones de investigación o en los modelos y técnicas de las artes de la creación vigentes en las disciplinas o áreas respectivas, demostrándose el desarrollo de estas capacidades principalmente a través de la elaboración de un trabajo final en la forma de tesis de investigación o creación original.

Los programas de maestría de orientación profesionalizante, tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo

profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina. El desarrollo de estas capacidades se demuestra por la elaboración de un trabajo final original de carácter profesional, con arreglo a distintas modalidades que puede ser la elaboración de un reporte de proyecto de intervenciones y/o trabajos aplicados, generación de un modelo o prototipo, trabajo de revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio profesional en los dominios relevantes del área o campo profesional y realización de un estudio de orden práctico de acuerdo a las disciplinas o áreas del saber, entre otras modalidades alternativas. Pues, el propósito central de estos trabajos finales deben implicar principalmente la aplicación de técnicas o conocimientos que demuestren el saber-hacer (know-how). Concomitantemente o alternativamente a dichos trabajos finales, en este tipo de programas se puede optar por un requisito final en la forma de un examen comprensivo administrado sistemáticamente por un jurado formal competente según la reglamentación establecida a tales fines (Sánchez Mariñez, 2008).

Los programas de Maestría, Máster o Magíster, independientemente de su tipo, forman para el ejercicio de la docencia de alto nivel. Suelen tener una duración mínima de 60 créditos ECTS (European Credit Transfer System: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y la exigencia de un producto académico formal como requisito de titulación (tesis, tesina, trabajo final o examen general de conocimientos y de competencias). Es posible encontrar programas de maestría de carácter mixto que preparen simultáneamente para la investigación y para la innovación del ejercicio profesional (Abreu, Cruz & Martos, 2014, p.20).

## **Doctorado**

Los programas de doctorado conducen al grado más elevado de los estudios formales avanzados. A criterio de Abreu, Cruz & Martos (2014), el doctorado brinda preparación para la investigación o para la innovación generando aportes originales significativos al acervo de conocimientos en un área específica.

El *Doctorado en Filosofía (Ph. D.)* o *Doctorado en Ciencias* constituye el nivel superior de los estudios de postgrado, cuyo propósito es la profundización tal que conduzca a explorar y entrar en conocimiento de las fronteras de desarrollo del saber, con dominio de la metodología de investigación científica o de las capacidades de producción intelectual o

creación artística demostradas por medio de una contribución original en un campo de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades. En tanto que el *Doctorado en un área o campo profesional* conduce al máximo dominio de los conocimientos y competencias en un área o campo profesional, con capacidad de desarrollar los mismos, incluyendo especialmente sus formas y modalidades de aplicación a demandas de orden práctico sobre la base de modelos o sistemas de intervención profesional o aplicada.

En consecuencia, según Sánchez Mariñez (2008), el doctorado determina la preparación académica para la investigación, la docencia, la consultoría, la prestación de servicios y la extensión de nivel superior en sus respectivas disciplinas, áreas o campos. El doctorado Ph. D. o Doctorado en Ciencias enfatizará la investigación y la docencia, mientras el doctorado profesional enfatiza el desarrollo de modelos o pautas apropiadas a la consultoría y la prestación de servicios. En cualquier caso, las capacidades de los participantes se demostraran, principalmente, por medio de una contribución al desarrollo de los conocimientos o las competencias según el estado del arte en la disciplina, área o campo respectivo, que reúna las condiciones para una publicación de acuerdo a los estándares de la comunidad académica o profesional determinada.

En este contexto, considerando los distintos propósitos y características particulares de la estructura de cada uno de los programas de postgrado, según se trate de programas orientados a la investigación o de programas profesionalizantes; se consideran, entre otros los siguientes aspectos: el perfil del ingresante, la base del diseño curricular, el grado o nivel de estructuración de los aprendizajes, las experiencias formativas privilegiadas, el perfil profesoral privilegiado, el tipo de trabajo de grado, el perfil de egresado y los evaluadores del programa. En tal sentido, al adoptar esta tipología conjuntamente con la estructuración de los estudios de postgrado en tres peldaños o grados, se debe no sólo considerar los propósitos alternativos de dichos estudios, académicos o profesionalizantes, sino procurar coherencia o congruencia en los marcos regulatorios, principios y estrategias de diseño e implementación y en sus criterios de evaluación (Sánchez Mariñez, 2008).

No obstante, en ese mismo marco de consideraciones, Díaz Barriga (2006) señala dos aspectos que condicionan el postgrado: 1) una visión preponderantemente vinculada a la formación de científicos, en la lógica de formar científicos jóvenes cuya vocación sea dedicarse no sólo a la academia, sino a las actividades de investigación y 2) un padrón (...) establecido para reconocer la formación para la investigación, (...) maestría profesionalizante. El problema de los programas de postgrado, según el mencionado

autor, radica en que su definición es clara y certera para una comunidad con vocación de investigación que desconoce la realidad de la vida profesional y del desarrollo del país, y la necesidad de contar con profesionistas especializados de alto nivel. En general, el problema de la concepción de postgrado afecta a los indicadores de evaluación. “No es un aspecto imposible de ponderar, pero desde el punto de vista de la investigación llama la atención que por ejemplo en Estados Unidos exista con claridad una doble vía para el postgrado: el postgrado en investigación (impartido en las Universidades que se reconocen por sus ranking como Universidades de Investigación) y el postgrado profesional que ofrecen otras instituciones (...) que cumplen otra función social... y la determinación de indicadores de evaluación es un resultado y no un punto de partida. Todo ello, en torno a tres elementos: la concepción que se tenga del postgrado, la perspectiva que se tenga de la evaluación y, la visión burocrática que se tenga de la información (Díaz Barriga, 2006)

### **1.3.2. Orientación del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe**

Los programas de postgrado que se ofertan a distancia en América Latina y el Caribe, en su mayoría son de orientación profesional en los niveles de especialidad y maestría. La normatividad específica sobre la “modalidad a distancia” ha sido escasa y modesta tanto en su contenido como en los instrumentos legales utilizados. Puede afirmarse que se ha partido del supuesto que la educación es una sola, y las diferencias entre las “modalidades” presencial y a distancia, son consideradas sólo metodológicas. De acuerdo con Peters (1989), Holmberg (1989), Keegan (1990), Garrison (1989), Moore (1991) y Verduin & Clark (1991), la educación a distancia debe ser considerada como una disciplina en el sentido estricto del término, ya que dispone de un campo específico y diferente, un cuerpo teórico-conceptual, una metodología y agentes interesados en su aplicación y desarrollo o, por lo menos, como un área especial y diferente dentro de las ciencias educativas y cognitivas. No obstante, la estructura organizativa de los programas de postgrado a distancia se ha regido básicamente por la normatividad vigente que tiene como referente a la educación presencial. Más aún, las normas sobre educación a distancia, en particular las más recientes y que mayores avances presentan en materia de regulación de los parámetros básicos para otorgar reconocimiento a los programas, se han expresado en las formas jurídicas menores (resoluciones), dependientes de decretos reglamentarios (recientemente derogados) y, dentro del criterio de vigilancia predominante hasta el presente, no han ofrecido orientaciones para moldear comportamientos deseables y fundamentales para el desarrollo de esta estrategia educativa (CNA, 2011). En este contexto, se precisa la orientación de los programas de postgrado de Argentina, Brasil,

Bolivia, Colombia, Cuba, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela dentro de la normativa que regula la educación a distancia.

En **Argentina**, de acuerdo con el título que otorgan y conforme con el artículo 39º de la Ley de Educación Superior y con la Resolución Ministerial 160/11, se reconocen los siguientes tipos de carrera de postgrado: Especializaciones, Maestrías y Doctorados. A su vez la Maestría puede ser académica y profesional.

La *Maestría académica* se vincula específicamente con la investigación de un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. Profundiza tanto en temáticas afines al campo como en la metodología de la investigación y la producción de conocimiento en general en dicho campo. El trabajo final es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma. La *Maestría profesional* se vincula específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. Profundiza en competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño de un campo de acción profesional o de varias profesiones. El trabajo final es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo. El *Doctorado* tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un área de conocimientos –cuya universalidad deben procurar-, dentro de un marco de excelencia académica, a través de una formación que se centre fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procurará realizar dichos aportes originales. El doctorado culmina con una tesis de carácter individual que se realiza bajo la supervisión de un Director. La tesis debe constituirse como un aporte original al área del conocimiento de la que se trate, y demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica. La tesis, es evaluada por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución universitaria y excluye al Director. Conduce al otorgamiento del título de “Doctor” con especificación precisa de una disciplina o área disciplinar (Resolución Ministerial 160/11).

Las Instituciones autorizadas para el dictado de carreras de postgrado son las universidades (públicas o privadas), los institutos universitarios (públicos o privados) y las instituciones inscritas en el Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior. Según la normativa, las titulaciones de especialización en el área de salud, que no correspondan con las denominaciones habilitadas para matricularse en el Ministerio de Salud de la Nación, requerirán una consulta previa que deberá realizarse por escrito ante el Ministerio de educación. Las carreras a distancia, y sus actividades curriculares previstas en el plan de estudio- cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos, a excepción de prácticas-, no requieren la presencia del estudiante en ámbitos determinados institucionalmente, incluyendo todas las propuestas que con denominaciones diferentes se refieren a ello, tales como educación abierta, educación asistida, enseñanza semipresencial, enseñanza no presencial, aprendizaje por medios electrónicos (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (n-learning), aprendizaje mediado por computador (CMC), cibereducación, etc., o todas aquellas que reúnan características similares a las indicadas (Resolución Ministerial N°1058/02).

En **Brasil**, los cursos de postgrado tiene por objetivo la formación de recursos humanos, respetando los criterios de calidad establecidos por CAPES/MEC, en las diferentes ramas del saber; para generar, aplicar y divulgar el conocimiento. Están estructurados en dos modalidades: postgrado *stricto sensu* y postgrado *lato sensu*. Los cursos *stricto sensu* son ofrecidos en nivel de Maestría y Doctorado, con el objetivo de formar recursos humanos altamente calificados, con vistas a la enseñanza, investigación y al desarrollo científico y tecnológico. Y los cursos *lato sensu* son dirigidos al entrenamiento profesional o científico y otorgan certificado de especializaciones y MBA.

La enseñanza superior puede ser impartida en las siguientes modalidades: presencial y a distancia. Presencial: cuando exige la presencia del alumno en al menos el 75% de las clases y en todas las evaluaciones. A distancia: cuando la relación profesor-alumno no es presencial, y el proceso de enseñanza se realiza a través de medios como material impreso, la televisión e Internet. Para ofrecer educación superior en la modalidad a distancia, las instituciones deben contar con la autorización para este tipo de enseñanza. Para ello, deben previamente estar acreditadas para ofrecer educación superior en la modalidad presencial en el sistema federal. La Secretaría de Educación a Distancia (Seed), vinculada al MEC, mantiene diversos programas dedicados a la innovación tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al desarrollo de técnicas y métodos

didáctico-pedagógicos para la educación a distancia (Sistema de Educación Superior de Brasil, 2014).

En **Bolivia**, en el Reglamento Específico de Modalidades Semipresencial a Distancia y Virtual del Estado Plurinacional de Bolivia, se define las modalidades de enseñanza superior de la siguiente manera:

Modalidad Semipresencial. Es el proceso de formación de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por combinar de manera sistemática espacios de interacción estudiante docente de carácter presencial (tutorías, seminarios, coloquios, talleres, etc.), con clases no presenciales, apoyadas por un sistema que considere la metodología, técnicas de enseñanza y material didáctico adecuado. Esta modalidad beneficiará a los bachilleres con experiencia laboral o conocimientos empíricos (Artículo 4°).

Modalidad a Distancia y Virtual. La modalidad a distancia, se caracteriza por no requerir la presencia en un mismo espacio físico del estudiante y docente. La interacción se realizará a través de recursos informáticos, mecanismos impresos, radiales, video y/o medios televisivos que garanticen la regularidad de las actividades de formación. La modalidad virtual se caracteriza por no requerir la presencia en un mismo espacio físico del estudiante y del docente. Organiza y desarrolla las actividades académicas a través de las tecnologías de información y comunicación, generando espacios virtuales de interacción entre estudiantes y docentes, mediante una plataforma virtual puesta a su alcance bajo sistemas administrados en internet. La modalidad virtual, abarca un conjunto de técnicas y procesos de estudio e investigación académica, consideradas como metodologías alternativas para la enseñanza y el aprendizaje (Artículo 5°).

Las carreras de postgrado, con excepción del área de Ciencias de la Salud y otras con alto contenido práctico presencial establecidas con Resolución Ministerial serán impartidas en la modalidad semipresencial, modalidad a distancia, modalidad virtual (Artículo 40. Los Programas de postgrado podrán ser ofrecidos por todas las Universidades Privadas legalmente establecidos en el país, en los niveles de Especialidad, Maestría y Doctorado previa autorización del Ministerio de Educación mediante Resolución expresa.



Especialidad. Es el proceso de formación sistémica cuyos objetivos son desarrollar conocimientos y habilidades en el dominio de un área o disciplina profesional, cualitativamente más profundo que el adquirido en el pregrado, así como fortalecer el desarrollo de habilidades en el manejo más eficiente y eficaz de la técnica y tecnología de su competencia profesional, y desarrollar habilidades en el ámbito de la investigación científica aplicada, dirigida a la resolución de problemas concretos que se presentan en el espacio profesional específico. La Especialidad deberá contar con la carga horaria mínima de mil cuatrocientas (1400) horas académicas de sesenta minutos que serán distribuidas de manera equilibrada entre seiscientas (600) horas académicas presenciales en el aula y ochocientos (800) horas académicas no presenciales. Para la admisión de postulantes para el Programa de Especialidad, la Universidad Privada deberá exigir como mínimo Diploma Académico de Licenciatura (Artículos 11°- 14°).

Maestría. Es el proceso de formación sistémica que pretende proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, metodológico o tecnológico para ponerlos en práctica en el desempeño profesional. Desarrollar conocimientos y habilidades teórico – metodológicas para la investigación y generación de conocimientos en áreas de su profesión y desarrollar un pensamiento crítico y creativo que permita comprender y proponer soluciones a problemas y necesidades científicas, económicas y sociales del país (Artículo 15°). La Maestría deberá contar con la carga horaria mínima de dos mil cuatrocientas (2400) horas; de las cuales, setecientos veinte (720) horas se desarrollarán en el aula de manera presencial. Para la admisión de postulantes para el Programa de Maestría, la Universidad Privada deberá exigir como mínimo Diploma Académico de Licenciatura (Artículos 15°- 17°).

Doctorado. Es el más alto y preeminente grado académico que otorga la educación superior, cuyos objetivos están dirigidos a formar recursos humanos capaces de generar conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico que contribuyan al desarrollo sustentable del país. Desarrollar conocimientos y habilidades profundas e interdisciplinarias en un campo del saber científico, tecnológico y artístico que permita al profesional interactuar de forma original e innovadora y crítica en la resolución de problemas científicos y sociales, como también formar recursos humanos con madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para resolver, dirigir y transformar realidades concretas en el ámbito

local, regional y nacional. Deberá contar con la carga horaria mínima de dos mil ochocientas (2800) horas, distribuidas en tres (3) años que incluye su participación en seminarios y otras actividades que sean complementarias a su formación. Para la admisión, la Universidad Privada deberá exigir como mínimo Diploma Académico de Maestría (Artículos 19°- 21°).

En Bolivia, se reconoce el Diplomado como parte del nivel de postgrado. En tal sentido, puede ser: a) No Conducente a grado académico; b) Conducente a grado académico.

*El Diplomado no conducente a grado académico* es un programa de actualización sin grado académico y será ofrecido por las Universidades Privadas legalmente establecidas, con la única formalidad de hacer conocer la oferta al Ministerio de Educación. El *Diplomado conducente a grado académico* debe formar parte de un Programa de Especialidad o Maestría que será aprobado por el Ministerio de Educación mediante Resolución Expresa, una vez cumplidos los procedimientos pertinentes. En ningún caso el Diplomado conducente podrá ser parte de Programas Académicos de Doctorado. El Diplomado deberá contar con la carga horaria mínima de: a) No conducente a grado académico: Doscientas (200) horas académicas. b) Conducente a grado académico: Ciento sesenta (160) horas académicas presenciales, de un total de ochocientas (800) horas académicas.

En **Colombia**, la Resolución 2755 de 2006, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), delimita la educación superior a distancia como “aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción, así como las barreras espacio-temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales; adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos”.

Pues, todo programa de formación ofrecido en el ámbito de la educación a distancia propenderá por el desarrollo de competencias para: autogestionar el conocimiento; comunicarse utilizando diversos medios; buscar, clasificar, seleccionar y contrastar información; trabajar en grupo; utilizar medios de información y comunicación requeridos por la metodología específica del programa; y, asegurar el desarrollo de competencias

cognitivas y comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua. El programa tendrá una estructura curricular flexible que posibilite la organización de los cursos, las estrategias pedagógicas y comunicativas, y los ambientes o escenarios de aprendizaje adecuados para el desarrollo de las competencias esperadas mediante el uso de diferentes medios y rutas internas en los currículos; así como la movilidad del estudiante frente a diferentes programas” (Resolución 2755 de 2006).

Los programas de postgrado son las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los postdoctorados (Art.10). Los *programas de especialización* son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias (Art. 11). Los Programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad (Art.12). La *maestría* busca ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. La maestría no es condición para acceder a los programas de doctorado. Culmina con un trabajo de investigación (Art.12). El *doctorado* se concentra en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación. El doctorado debe culminar con una tesis (Art.13).

En **Costa Rica**, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) es la universidad pública que tiene a su cargo la oferta de carreras en la modalidad a distancia. Recientemente, algunas universidades presenciales han incursionado en la no presencialidad ofreciendo carreras, especialmente postgrados bajo la modalidad virtual o bimodal (Adolio Cascante & Castro Tato, 2011). En tal sentido, la educación a distancia en el país, tiene su mayor referente histórico en la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en 1977.

La UNED Inició sus labores en julio de 1978 y en agosto de 1977 la institución se adhiere al Convenio de Coordinación de la Educación Superior en Costa Rica (CONARE), de acuerdo con el artículo segundo de la Ley N° 6172 del 30 de noviembre de 1977. La Universidad Estatal a Distancia (UNED) es una universidad cuya autonomía está consignada constitucionalmente.

La Constitución política de la República de Costa Rica en su actual redacción del artículo 84 dice lo siguiente: “La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación”.

En efecto, los programas de postgrado de acuerdo al Sistema de Estudios de Postgrado (SEP) de la Universidad Estatal a Distancia son: Doctorado, Maestría Académica y Profesional, Especialidad Profesional y cursos de Postgrado no conducentes a Título o Grado.

Según el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), las maestrías profesionales procuran profundizar en un área del conocimiento y permiten el desarrollo de competencias; siendo su enfoque la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de graduación está dirigido entre otras posibilidades al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular.

Las maestrías académicas por su parte, tienen como fin el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.

El doctorado es el programa académico de postgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual garantiza la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Por consiguiente, se espera que las tesis doctorales aporten y contribuyan de manera original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. Tanto la maestría académica como el doctorado, se diferencian de la maestría profesional

por los requerimientos que tienen en términos de las competencias investigativas y de la capacidad de investigación que se desarrolla en el estudiante (SINAES, 2012).

En **Cuba**, la educación a distancia en nivel de postgrado es el proceso de formación y desarrollo del estudiante basado en la autogestión del aprendizaje y en su autonomía en el estudio, que lo capacita para la educación a lo largo de la vida. En dicho proceso se utilizan tanto las formas tradicionales de educación a distancia como aquellas que emplean, en diferentes grados, las tecnologías de la información y, las comunicaciones, bajo la asesoría de un tutor (Art. 58, Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba, 2004).

En las Normas y Procedimientos para la Gestión del Postgrado (Instrucción No. 1/2013), en el apartado “Sobre formas organizativas y modalidades”, se expresa que el curso y el entrenamiento pueden tener carácter independiente y/o formar parte de diplomados o de formas organizativas del postgrado académico. El diplomado puede tener carácter independiente y/o formar parte de formas organizativas del postgrado académico. No obstante, según estas normas, sólo los diplomados y los programas académicos de postgrado son denominados programas de postgrado. Las modalidades de dedicación en el postgrado son: tiempo completo (el estudiante se dedica al programa de forma ininterrumpida) y tiempo parcial (el estudiante se dedica al programa a intervalos sin abandonar las obligaciones que dimanen de su actividad laboral).

Los grados de comparecencia en los programas de postgrado se determinan atendiendo al grado de participación del cuerpo docente de la siguiente manera: *Presencial*, todas las actividades lectivas del plan de estudio, o la mayoría de ellas, están planificadas para ser desarrolladas con la presencia física conjunta de estudiantes y cuerpo docente. *Semipresencial*, los encuentros con el cuerpo docente son interrumpidos por períodos durante los cuales el estudiante se dedica a vencer los objetivos del programa de manera individual o en colectivos de aprendizaje. *A distancia*, no existen encuentros presenciales con el cuerpo docente; si se realizan, son muy escasos y dedicados, generalmente, a sesiones de evaluación y a consultas individuales o colectivas. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo mediante foros virtuales. La actividad individual y la autogestión del aprendizaje, en esta variante, alcanzan su máxima expresión.

En lo que respecta a la ejecución de un programa de formación académica -maestría o especialidad de postgrado- la autorización es otorgada por el Ministro de Educación

Superior, y requiere de la existencia de un comité académico nombrado por el rector, director o por quien este designe; una solicitud expresa de la autoridad facultada del organismo interesado de la administración central del estado, u otra organización o institución nacional, si se trata de una especialidad de postgrado; el diseño del programa por el comité académico; la valoración positiva del programa otorgada, por dictamen, del consejo científico del centro de educación superior (CES) u órgano autorizado por el rector del CES o director de la entidad de ciencia e innovación tecnológica (ECIT) para tales fines; la presentación a la DEP-MES, por la dirección del CES o ECIT autorizada, de la propuesta impresa, y en formato electrónico, del programa (según los formatos de los anexos 1 y 2); la valoración positiva del programa, otorgada por la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado (COPEP); y, la resolución ministerial que le otorga la categoría de Programa Autorizado (Instrucción No. 1/2013).

La educación de postgrado se estructura en superación profesional y formación académica; de esta última forma parte el Sistema Nacional de Grados Científicos. Los centros autorizados para impartir programas de superación profesional pueden diseñar y desarrollar programas de postgrado a distancia de cursos, entrenamiento y diplomado (Art. 59) y deben contemplar los requisitos de calidad exigidos para las distintas modalidades. Otras formas de superación son: la auto preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Los programas correspondientes a la superación profesional son proyectados y ejecutados por centros de educación superior y centros especialmente autorizados por ellos. El curso posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que los reciben. Tiene una extensión mínima de dos créditos.

La formación académica tiene como objetivo la educación postgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del postgrado académico la especialidad de postgrado, la maestría y el doctorado. La formación postdoctoral es un proceso de actualización permanente para profesores e investigadores con el grado científico de doctor, que puede tener expresiones diferentes en la diversidad de la educación de postgrado.

En **Chile**, la Educación Superior a Distancia no cuenta con normas específicas que regulen esta modalidad. No obstante, se ha desarrollado una oferta variada, incentivada principalmente por la masificación de las tecnologías de la información e Internet. La señal que se entrega desde el Ministerio de Educación hacia esta modalidad de educación es de falta de confianza en la calidad de este tipo de programa (Santander Wannhoff, Schalk, Zavando Benítez & Duran Reyes, 2014, p. 68). Dado que Chile no cuenta con una normativa específica para la Educación Superior a Distancia, las regulaciones existentes para la Educación Superior en general, han servido de sustento para establecer criterios adaptados a las exigencias de la Educación Superior a Distancia.

El postgrado está constituido por los grados de magíster y doctorado. Estos programas tienen el rango de “grado académico” reconocido oficialmente. Estos estudios se han caracterizado tradicionalmente por tener una orientación académica. En los últimos años, se ha generado una gran cantidad de maestrías, principalmente en el área de administración (MBA), con un perfil de egreso más focalizado en el desempeño profesional (Espinoza & González, 2009). Según la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (MINEDUC, 1990), el grado de magíster es “el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado”. La ley define el grado de doctor como “el máximo que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate” (Art.31).

En este contexto, la virtualización de la enseñanza ha significado un acercamiento entre las modalidades presencial y a distancia, donde cada vez más las universidades tradicionales están viendo a esta modalidad, soportada por tecnologías de información y comunicación como una alternativa para ser implementada en sus diversas carreras, sea de pregrado como postgrado.

En **Ecuador**, según la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el postgrado está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de especialista; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente. Para acceder a la formación de cuarto nivel, se requiere tener título profesional de tercer nivel otorgado por una universidad o escuela politécnica, conforme a lo establecido en esta Ley. La especialización es el programa destinado a la capacitación profesional avanzada en el nivel de postgrado (Art. 119). La maestría es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Dota a la persona de las herramientas que la habilitan para profundizar teórica e instrumentalmente en un campo del saber (Art. 120). El doctorado es el grado académico más alto de cuarto nivel que otorga una universidad o escuelas Politécnica a un profesional con grado de maestría. Su formación se centra en un área profesional o científica, para contribuir al avance del conocimiento básicamente a través de la investigación científica (Art. 121).

En **México**, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos constituye el marco normativo fundamental de la educación en México; sin embargo, las leyes específicas en materia de educación aún no abarcan la totalidad de las dimensiones que comprende el proceso educativo; sobre todo en el caso de la educación a distancia. El Sistema Educativo Mexicano está constituido por tipos, niveles y modalidades educativas, el sistema, a su vez, cuenta con subsistemas que se especializan en los diversos niveles y grados académicos. Así, el subsistema de educación básica se desagrega en varios subsistemas: subsistema de educación preescolar, subsistema de educación primaria y subsistema de educación secundaria. En este caso interesa el subsistema de la modalidad de educación a distancia (Cervantes Pérez, Herrera Márquez & Parra Cervantes, 2011).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior diseñó el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. La propuesta presenta líneas estratégicas para el desarrollo de las modalidades no convencionales en educación superior, y enfatiza en la educación a distancia por ser esta modalidad más representativa y de mayor desarrollo en el país. Este documento fue aprobado, en lo general, por la XXXI Asamblea General Ordinaria en su sesión del 16 de octubre de 2000 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, pero no es normativo. La normatividad a nivel nacional para la Educación Abierta y para la Educación a Distancia aún es muy difusa, por lo que cada institución determina sus propias reglas; con respecto a la validez de los estudios es la SEP la que indica los parámetros para otorgarla. Cada institución educativa tiene su



normatividad, por esta razón la ANUIES, estableció un marco común de trabajo para sus instituciones agremiadas. La propuesta es flexible y busca el establecimiento de un marco de referencia que permita la toma de decisiones para fortalecer y fomentar la generación de modalidades educativas innovadoras que den respuesta a las demandas sociales de un mundo en constante cambio y cada vez más interrelacionado (Cervantes Pérez, Herrera Márquez & Parra Cervantes, 2011).

En ese mismo contexto, el Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC), tiene el propósito de reconocer la buena calidad de los programas de postgrado en sus dos orientaciones: postgrados con orientación a la investigación en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento y los postgrados con orientación profesional en los niveles de especialidad, maestría con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad. La primera versión del Marco de Referencia para la evaluación de Programas de Postgrado en la Modalidad No Escolarizada está dirigida únicamente a los programas con Orientación Profesional. Los postgrados de especialidad o de maestría tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional.

En **Perú**, la legislación que hace referencia a esta modalidad es aún incipiente, aunque la Ley de Educación hace énfasis a la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, la inclusión a personas con discapacidad, y a grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, no se evidencia un marco normativo ni políticas que incentiven su desarrollo (Ugaz, 2014, p. 170).

En la Ley General de Educación N° 28044, de los 92 artículos solo el Artículo 27 hace mención a la modalidad a distancia: “La Educación a Distancia es una modalidad del Sistema Educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del Sistema Educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje.” De esta manera se deja abierta la posibilidad de que los estudios en la modalidad a distancia o virtual se pueda ofrecer en los distintos niveles formativos, el cual podría considerarse como un complemento o refuerzo a la educación presencial, e incluso, reemplazándola. En

el Artículo 10 del Reglamento de la mencionada Ley se define a la educación a distancia como “[...] una modalidad de educación que el Estado norma, promueve, brinda y supervisa en todas las etapas del sistema educativo y que está dentro de los alcances del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa”.

En ese contexto, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU, 2010) expresa que la Maestría es el proyecto educativo universitario que busca ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales, aplicando los instrumentos básicos de investigación para un área específica de las ciencias o de las tecnologías. El Doctorado es el proyecto educativo universitario que conduce a la obtención del grado más elevado de formación avanzada en las técnicas de investigación y podrá incluir asignaturas, seminarios y otras actividades dirigidas a este objetivo. Es requisito para acceder al Doctorado tener el grado de Maestría obtenido mediante tesis. El grado de Maestría y Doctorado se obtiene al sustentar y aprobar un trabajo de investigación (tesis), que está relacionado con el proyecto educativo y, en el caso de ser un trabajo grupal, la evaluación es de carácter individual sobre la contribución específica del graduando en cuanto al grado de profundidad y complejidad que demanda el grado académico CONEAU (2010, p.7).

En **Venezuela**, según la Normativa General de Estudios de Postgrado para Universidades e Institutos debidamente Autorizados por Consejo Nacional de Universidades (CCNPG, 2013), el postgrado constituye toda actividad que tenga por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de egresados del Sub-sistema de Educación Superior. Persigue fortalecer y mejorar la misión académica, socio-política y ética de los estudios que se realizan con posterioridad al título profesional, en el marco del proceso de desarrollo que vive el país y bajo dirección de la comunidad académica nacional. Está dirigido a egresados del subsistema de educación superior del país y del extranjero, con título de licenciatura o equivalente de una duración mínima de cuatro años). Tiene como finalidad fundamental, por un lado, profundizar la formación de los profesionales universitarios que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional; y, por otro, formar investigadores que sirvan a los altos fines del desarrollo de la ciencia y la tecnología del país. El desarrollo del postgrado es competencia exclusiva de las Universidades y de los Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

De acuerdo con su propósito específico, los estudios de postgrado se clasifican en: estudios conducentes a grado académico (especialización, maestría y doctorado) y estudios no conducentes a grado académico (ampliación, actualización, perfeccionamiento profesional y programas post-doctorales).

Los estudios de *Especialización Profesional* comprenderán un conjunto de asignaturas y otras actividades organizadas en un área específica destinada a proporcionar los conocimientos y el adiestramiento necesario para la formación de expertos de elevada competencia profesional. Los estudios de Especialización conducen al grado de Especialista. Para obtener el grado de Especialista se exigirá la aprobación de un número no inferior a veinticuatro (24) Unidades-Crédito en asignaturas u otras actividades curriculares contenidas en el programa correspondiente además de la elaboración, y aprobación de un Trabajo Especial de Grado, asistido por un Tutor. El Trabajo Especial de Grado será el resultado de una actividad de adiestramiento o de investigación que demuestre el manejo instrumental de los conocimientos obtenidos por el aspirante en la respectiva área. Su presentación y aprobación deberá cumplirse en un lapso máximo de cuatro (4) años contados a partir del inicio de los estudios correspondientes.

Los estudios de *Maestría* comprenderán un conjunto de asignaturas y de otras actividades organizadas en un área específica del conocimiento, destinadas al análisis profundo y sistematizado de la misma ya la formación metodológica para la investigación. Los estudios de Maestría - conducen al grado de Magister. Para obtener el grado de Magister se exigirá la aprobación de un número no inferior a veinticuatro (24) Unidades Crédito en asignaturas u otras actividades curriculares contenidas en el programa correspondiente y la elaboración, presentación, defensa y aprobación de un Trabajo de Grado asistido por un Tutor.

Los estudios de Doctorado tienen por finalidad la capacitación para la realización de trabajos de investigación original que constituya un aporte significativo al acervo del conocimiento en un área específica del saber. Estos estudios conducen a la obtención del grado de Doctor. Para obtener el Grado de Doctor deberá haber aprobado un número no inferior a cuarenta y cinco (45) Unidades Crédito en asignaturas u otras actividades curriculares así como las demás exigidas en el programa respectivo; la presentación de la Tesis Doctoral, la cual deberá cumplirse normalmente en un plazo máximo de cinco (5) años contados a partir del inicio formal de sus estudios, la defensa y aprobación se hará mediante un examen público y solemne conforme a lo establecido en la Ley y demás

disposiciones; el conocimiento instrumental de un idioma diferente al castellano, y los demás que señale el programa respectivo.

La Educación Superior a Distancia orienta su funcionamiento básicamente a través de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; el Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo económico y Social de la Nación 2007–2013; la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades y la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en sus Artículos 102 y 103 establece que la educación es un derecho humano, la cual debe ser gratuita, obligatoria y democrática en todos sus niveles y modalidades. El Artículo 109 de la Constitución se establece que, las universidades autónomas crean, controlan y regulan sus normas de funcionamiento y administración del patrimonio. Así mismo, planifican, organizan, elaboran y actualizan los programas de investigación, docencia y extensión.

En el Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo económico y Social de la Nación 2007–2013, se define la directriz “Suprema Felicidad Social”, la cual menciona entre sus enfoques y estrategias la conformación de una nueva estructura social mediante la cobertura y la universalización de la educación, lo cual implica prácticas democráticas, responsables y autogestionarias por parte de los involucrados (...).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en el Artículo 14 expresa que “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad permanente, continua e interactiva...”; en el Artículo 32, señala que la educación universitaria se fundamenta en formar investigadores y profesionales de alta calidad, promoviendo la continua actualización y mejoramiento, a fin de establecer bases consolidadas que fortalezcan o impulsen el progreso del país; y, en el Artículo 35 expresa que la educación universitaria se rige por las leyes especiales y otros instrumentos legales, los cuales determinan como se integra y funciona el subsistema de educación universitaria, el cual está integrado por las instituciones universitarias.

La Ley de Universidades (1970) regula el funcionamiento de las IEU del país y señala las funciones del órgano competente y sus oficinas técnicas de apoyo. Así mismo, asegura que la enseñanza universitaria se caracterice por el espíritu democrático, justicia social, solidaridad humana, y esté abierta a todas las corrientes del pensamiento universal (...)

Actualmente, cuenta con una propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia, la misma se encuentra en proceso de validación y aprobación por las instancias ministeriales (Rodríguez & Vargas, 2011).

En este contexto, en Venezuela, la Educación Superior a Distancia responde a los instrumentos legales referidos a la Constitución y Leyes de Educación Superior del país, con énfasis en los artículos referidos a Educación y a las TIC. Por tanto se caracteriza, entre otros por responder a una política institucional; asumir las posibilidades de mediación de herramientas y recursos tecnológicos; responder a las necesidades y demandas del contexto nacional e internacional a través de un modelo pedagógico que promueva la inclusión, la equidad y la atención al desarrollo de competencias para el conocer, el hacer, el ser y el convivir; y, contribuir con la permanente formación y actualización de estudiantes y docentes.

La República Bolivariana de Venezuela en sus estrategias apunta hacia la universalización de la educación con la ampliación de la matrícula, la permanencia y prosecución de los estudiantes en el sistema educativo, el fortalecimiento de la investigación y la incorporación de las TIC al sistema educativo y la incorporación de la modalidad a distancia para responder a las necesidades y demandas de Educación Superior a través de modelos pedagógicos que facilitan la inclusión y la equidad (Rodríguez & Vargas, 2011).

### **A modo de conclusión**

En general, la complejidad técnica, pedagógica y organizacional de la EaD impone una dificultad de establecimiento de normas de regulación y una necesidad de actualización permanente de las normas como muestra Cuba o Brasil. Tal vez, el alto nivel de complejidad de la educación a distancia, dado su carácter transfronterizo, la diversidad de modelos educativos, el grado de híbridos de sus pedagogías o de autoaprendizaje, etc., hacen extremadamente compleja la creación de regulaciones y propenden a regulaciones

amplias y en constante evolución y perfeccionamiento. Mientras casi todos los sistemas están partiendo de modelos libres a modelos regulados, se evidencia el caso de Cuba en el cual la evolución se da desde modelos muy regulados, a sistemas que van incorporando cada vez mayor flexibilidad en su prestación y funcionamiento (Mena, Rama & Facundo, 2008). Por tanto, en la región parecería tenderse hacia una regulación de todas las manifestaciones: la educación virtual, la educación semipresencial, la educación abierta, la educación a distancia; y, la educación presencial con apoyo de TIC.

En lo que respecta a las normas que regulan el postgrado a distancia, en los países de la región, éstas han surgido de los programas de postgrado que se imparten en la modalidad presencial y por tanto, son de orientación académica (investigación) y de orientación profesional en los niveles de especialidad, maestría y doctorado. No obstante, en la práctica existe predominio de los postgrados profesionalizantes. Así:

En **Argentina**, de acuerdo con el título que otorgan y conforme al artículo 39º de la Ley de Educación Superior y Resolución Ministerial 160/11 se reconocen las carreras de postgrado de especialidad, maestría y doctorado tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. En Brasil, aunque los cursos *Lato Sensu* (especializaciones y MBA) predominan en la modalidad a distancia, el postgrado está estructurado en dos modalidades: postgrado *Stricto Sensu* y postgrado *Lato Sensu*. En **Bolivia**, aunque no se expresa la orientación académica o profesionalizante, todas las carreras de postgrado - especialidad, maestría y doctorado, con excepción del área de Ciencias de la Salud y otras con alto contenido práctico presencial previa Resolución Ministerial podrán ser impartidas en la modalidad semipresencial, modalidad a distancia, modalidad virtual.

En **Colombia**, aunque la Resolución 2755 de 2006, emanada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), delimita la educación superior a distancia, los programas de postgrado son las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los postdoctorados (Art.10). No obstante, en la realidad los programas de especialización predominan en este nivel de formación.

En **Costa Rica**, dado que la educación a distancia en el país, tiene su mayor referente en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), los programas de postgrado de acuerdo al Sistema de Estudios de Postgrado (SEP) son doctorados, maestría académica y profesional, especialidad profesional y cursos de postgrado no conducentes a título o grado. Las maestrías son académicas y profesionales.

En **Cuba**, los diplomados y los programas de formación académica –especialidad, maestría y doctorado- son denominados programas de postgrado (Instrucción No. 1/2013). La formación postdoctoral es un proceso de actualización permanente que puede tener expresiones diferentes en la diversidad de la educación de postgrado. El diplomado puede tener carácter independiente y/o formar parte de formas organizativas del postgrado académico. Las modalidades de dedicación en el postgrado son: tiempo completo (el estudiante se dedica al programa de forma ininterrumpida) y tiempo parcial (el estudiante se dedica al programa a intervalos sin abandonar las obligaciones que dimanan de su actividad laboral), en tanto que los grados de comparecencia en los programas de postgrado se determinan atendiendo al grado de participación del cuerpo docente sea, en forma *presencial*, *semipresencial*; y a *distancia*.

En **Chile**, no cuenta con una normativa específica para la Educación Superior a Distancia, las regulaciones existentes para la Educación Superior en general, han servido de sustento para establecer criterios adaptados a las exigencias de la Educación Superior a Distancia. El postgrado está constituido por los grados de magíster y doctorado. Estos estudios se han caracterizado tradicionalmente por tener una orientación académica. En los últimos años, se ha generado una gran cantidad de maestrías profesionalizantes, principalmente en el área de administración (MBA) (Espinoza & González, 2009).

En **Ecuador**, según la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el postgrado está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de especialista; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente.

En **México**, los programas de postgrado a distancia son de orientación a la investigación en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento y de orientación profesional en los niveles de especialidad y maestría (Programa Nacional de Postgrados de Calidad, 2012). La Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos constituye el marco normativo fundamental de la educación en México; sin embargo, las leyes específicas en materia de educación aún no abarcan la totalidad de las dimensiones que comprende el proceso educativo; sobre todo en el caso de la educación a distancia (Cervantes Pérez, Herrera Márquez & Parra Cervantes, 2011).

En **Perú**, los niveles de postgrado lo constituyen las maestrías y los doctorados. La legislación que hace referencia a esta modalidad es aún incipiente, no se evidencia un

marco normativo ni políticas que incentiven su desarrollo. Solamente en el Artículo 27 de la Ley General de Educación N° 28044, y en el artículo 10 del Reglamento de la mencionada Ley se define a la educación a distancia como una modalidad de educación que el Estado norma, promueve, brinda y supervisa en todas las etapas del sistema educativo y que está dentro de los alcances del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa.

En **Venezuela**, los estudios de postgrado se clasifican en: estudios conducentes a grado académico (especialización, maestría y doctorado) y estudios no conducentes a grado académico (ampliación, actualización, perfeccionamiento profesional y programas post-doctorales). Según la Normativa General de Estudios de Postgrado para Universidades e Institutos debidamente Autorizados por Consejo Nacional de Universidades (CCNPG, 2013), el postgrado constituye toda actividad que tenga por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de egresados del Sub-sistema de Educación Superior y responde a los instrumentos legales referidos a la Constitución y Leyes de Educación Superior del país, con énfasis en los artículos referidos a Educación y a las TIC.

En este contexto, en América Latina y el Caribe, de acuerdo al marco normativo vigente, la estructura del postgrado a distancia se evidencia en la tabla 2.

**Tabla 2.**

Orientación del postgrado a distancia en ALC

País	Profesionales/ competencias		Investigación/ académica	
	Especialidad	Maestría	Maestría	Doctorado
Argentina	▪	▪	▪	▪
Brasil	▪	▪	▪	▪
Bolivia*	▪	▪		▪
Colombia ****	▪	▪	▪	▪
Costa Rica ***	▪	▪	▪	▪
Cuba **		▪		
Chile		▪	▪	▪
Ecuador*	▪	▪		▪
México	▪	▪	▪	▪
Perú *		▪		▪
Venezuela ***	▪	▪		▪

**Fuente:** Guías de evaluación y acreditación de la educación superior y normativa de postgrado en América Latina y el Caribe.



- No especifica orientación académica
- \*\* Países con Diplomado
- \*\*\* Países con Postgrado no conducente a grado académico
- \*\*\*\* Países con Post Doctorado

En consecuencia, los programas de postgrado a distancia en América Latina y el Caribe, en su mayoría son de orientación profesional en los niveles de especialidad y maestría. Los programas de postgrado de formación académica- maestría y doctorado, en la mayoría de los países están expresados en la normativa pero aún no se han desarrollado.

#### 1.4. Surgimiento del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe

En América Latina, la experiencia en estudios de postgrado a distancia es muy reciente y su establecimiento ha obedecido al nuevo escenario disciplinario que ha posibilitado que los postgrados se internacionalicen y se oferten a través de modalidades a distancia. En este contexto, las primeras experiencias de postgrado a distancia se inician en Argentina (Martín, 2007), Brasil, Cuba, Panamá (Lupi3n, Vianney y Roesler, 2010), Y México (Guzmán & Hernández, 2008). Asimismo, se incluya la experiencia de Colombia por ser países que están destacándose, en los últimos tiempos, en la educación de postgrado.

En **Argentina**, la educación de postgrado a distancia se inicia en 1994, con la normativa que define que lo que no es presencial es a distancia, por lo que “se comprenderá por educación a distancia las propuestas frecuentemente identificadas también como educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (networklearning), aprendizaje o comunicaci3n mediada por computadora (CMC), cibereducaci3n, teleformaci3n y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente. Asimismo, según Martín (2007) “cuando el título que se quiere otorgar pertenece a un proyecto que quiere constituirse en una carrera de postgrado, sea de Especializaci3n, Maestría o Doctorado, debe acreditar la CONEAU y en segunda instancia el Ministerio debe otorgar el reconocimiento de la acreditaci3n correspondiente.

En 2007, se oferta el 42% de carreras de especializaci3n, 37% de maestría, 1% de doctorado y 9% diplomaturas FLACSO. En ese mismo a3o, el reconocimiento oficial y validez nacional de la oferta de postgrado corresponde a jurisdicci3n privada el 32% y el

57% a jurisdicción nacional. En este nivel de formación, la investigación constituye una actividad propia de las Maestrías y Doctorados, pues el hecho de que se requiera (o no) investigación depende del tipo de carrera, no de la modalidad particular de dictado.

En el 2006 existen 3.038 alumnos que estudian sus postgrados a distancia. No existen instituciones dedicadas sólo a la modalidad no presencial. En general para las distintas modalidades de un mismo programa en una misma institución se mantiene el mismo perfil profesional y el plan de estudios. En el año 2001 el Ministerio establece la norma para el reconocimiento oficial provisorio de los títulos de postgrado desarrollados con la modalidad no presencial o a distancia hasta que se dicte el marco regulatorio para este tipo de postgrados y que, por lo tanto, la CONEAU pueda abocarse a su acreditación. A partir de la consulta internacional realizada en el mes de mayo de 2003 se inicia la definición de los criterios y estándares para la acreditación de programas de postgrado a distancia.

En **Brasil**, en 1996, surgen los primeros cursos de maestría ofrecidos con el uso de videoconferencia, organizados por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), con el objetivo de integrar la Universidad y las empresas con tecnología digital e interactividad completa en audio y video. A partir de esta experiencia muchas instituciones actuaron como pioneras en la investigación en EaD. En 1998 se inicia la oferta de cursos de postgrado *lato sensu* (profesionalizante) vía Internet, dando como consecuencia la expansión de esta modalidad en el país. A partir de ello, se intensifica el proceso de investigación en tecnología, desarrollo de contenidos y estrategias de mediación y las instituciones buscan la acreditación oficial para actuar en Educación a Distancia. En 2002, en los Consejos Estaduales de Educación, se registran formalmente cuatro instituciones de enseñanza con soporte de medios interactivos y programas en proceso de conclusión de acreditación, con un total de 60 cursos activos, con la participación de 84.397 alumnos.

En el período de 2003 a 2007, se produce un significativo crecimiento de la matrícula en la educación superior a distancia, así como el aumento del número de instituciones acreditadas por el Ministerio de Educación para la oferta de cursos superiores a distancia y cursos de EaD en graduación. En 2009, de las 206 instituciones acreditadas, 157 lograron acreditación plena (graduación y postgrado), 48 lograron acreditación plena experimental y 49 acreditación parcial para postgrado *lato sensu*.

En 15 años de historia - de 1994 a 2009 - desde la creación de la legislación en 1996, hasta la acreditación de instituciones, la autorización de cursos y la investigación académica

han estado generando modelos pedagógicos y tecnológicos. Dichos modelos son: modelo de tele-educación, modelo de vídeo-educación, modelo semipresencial, modelo de universidad virtual (Lupi3n, Vianney y Roesler, 2010).

En **Cuba**, la educaci3n de postgrado a distancia se inicia, de manera particular, a partir de su reconocimiento en el actual reglamento de postgrado, en el cual se define como el proceso de formaci3n y desarrollo del estudiante basado en la autogesti3n del aprendizaje y en su autonomía para el estudio. Entre ellas se destacan las facultades de educaci3n a distancia de la Universidad Central de las Villas y de la Universidad de la Habana, así como el Centro de Referencia para la Educaci3n Avanzada de la CUJAE ( Borges Frías, 2007). El estudiante constituye el factor fundamental del proceso de formaci3n. La admisi3n y dedicaci3n al postgrado es determinante en la calidad de su formaci3n. Los procesos de selecci3n y admisi3n permiten contar con postgradistas con altos niveles de formaci3n. El perfil previsto y las competencias logradas por el egresado constituyen elementos de juicio para evaluar los resultados del programa. La cualificaci3n acad3mica, la producci3n intelectual de la planta docente, el proceso de selecci3n, la dedicaci3n al programa y las responsabilidades acad3micas determinan el éxito de los programas de postgrado.

En **México**, como una respuesta al problema de la demanda y de las necesidades de formaci3n, más el auge y desarrollo de las nuevas tecnologías de la informaci3n, se incrementó el desarrollo de paradigmas educativos basados en modalidades a distancia, siendo además propiciado a trav3s de distintas políticás gubernamentales y por diversos organismos, como la Asociaci3n Nacional de Universidades e Instituciones de Educaci3n Superior (ANUEIS) (Torres, 2006 en Guzmán & Hernández, 2008). En este sentido, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ingreso a esta modalidad desde 1995, con programas de postgrado. La UAT es una universidad de modelo tradicional que imparte programas a nivel técnico superior universitario, licenciatura y postgrado, y que además cuenta con dos instituciones de nivel medio superior (bachillerato).

En 1995 la UAT incursionó en el modelo de educaci3n a distancia, ofertando inicialmente programas de postgrado a nivel maestría y doctorado. Posteriormente, con la creaci3n de las UNAEDs, se impartieron cursos a nivel licenciatura, siguiendo en esencia la misma estructura utilizada para los postgrados a distancia. El modelo de educaci3n a distancia tiene como eje medular a la videoconferencia. Los procesos de incorporaci3n de la tecnología no fueron aislados, fueron desarrollados a la par de los programas a distancia, lo que permiti3, además de un mejoramiento de la infraestructura, una evoluci3n

en los programas educativos a distancia. En el año de 1994 se dio el primer enlace de videoconferencia entre Ciudad Victoria y Tampico vía satélite, a una velocidad de 128 kbps. Pero su inauguración como tal se realizó el 26 de enero de 1995 con el Diplomado de Sistemas Administrativos para el siglo XXI, enlazado con la universidad San Diego State University, a través de un enlace vía satélite y para agosto de ese mismo año inició el Doctorado en Educación Internacional.

Para abril de 1996, con los adelantos tecnológicos creció la cobertura educativa y se integraron a los programas a distancia dos nuevas maestrías: la Maestría en Recursos Humanos y la Maestría en Gestión de la Calidad, que se impartían en todas las sedes del estado, y con ello se inauguró una sala de videoconferencias exclusivamente para uso de los postgrados. Desde entonces la educación a distancia ha atravesado por distintas etapas, en las que los cambios de tipo técnico, conforme los avances de la tecnología, se reflejaron en los programas ofertados a distancia. Así, en México, ya en el año 2000, según estudio de la ANUIES, el 38.7% de las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecían programas de educación a distancia y el 53% proyectaba incursionar en la modalidad. El 69% de dichos programas se orientaban al postgrado. La modalidad a distancia se ha considerado idónea para individuos formados y con claridad en propósitos de superación personal, profesional y científica.

En **Colombia** la educación superior a distancia ha ganado prestigio en los últimos años, tanto que se evidencia en la actualidad una tendencia creciente por parte de las universidades a ofrecer este tipo de metodología. El 69.6% de las instituciones de educación superior acreditadas como universidades, ofrecen programas a distancia; la gran mayoría de estas también brindan programas con metodología presencial. La UNAD es la única con dedicación exclusiva a la metodología a distancia, pero las universidades de Quindío, Cartagena, Antonio Nariño y Santo Tomás cuentan con una amplia y cada vez más creciente oferta a distancia. Es importante el papel de las universidades oficiales regionales en la aplicación de la metodología a distancia en pregrado y la cada vez mayor participación de las universidades privadas en postgrados. De todas maneras, en maestría la oferta es escasa, en un terreno poco explorado, que puede ser un mercado potencial, pues son realmente pocas las instituciones que han incursionado en esta área (Matallana Kuan & Torres Zamudio, 2011).

Según los datos del SNIES, de las 282 instituciones de educación superior, hay 79 registradas como universidades y las demás corresponden a Instituciones Técnicas

Profesionales, Tecnológicas e Instituciones Universitarias. Solo 55 universidades ofrecen programas de educación a distancia, de las cuales treinta son universidades privadas y 25 universidades oficiales. La oferta educativa de programas bajo la modalidad a distancia solamente representa en pregrado el 10.6% de la totalidad de programas, y en postgrado significa el 3%. Asimismo, para 2009, existen 676 programas a distancia en el país, de los cuales un 53.8% es ofrecido por universidades oficiales y 46.15% por universidades privadas.

De acuerdo con el nivel de formación, un 5% de los programas que se ofrecen corresponde a carreras de técnico profesional, un 25% a carreras tecnológicas, un 43.7% a estudios universitarios, un 25% a especialización y solo un 1.18% corresponde a estudios de maestría. Por lo que no existen en el país doctorados ofrecidos bajo la modalidad a distancia. Las instituciones privadas ofrecen más programas de postgrado, mientras que las universidades oficiales lo hacen más en estudios de grado.

De las 25 universidades oficiales que ofrecen programas a distancia, la UNAD se dedica exclusivamente a esta modalidad con 49 programas de grado y doce programas de postgrado. La Universidad del Valle y la de Tolima tienen once programas de postgrado cada una. En el nivel de Maestría, la Universidad del Valle tiene un programa. Los programas de educación a distancia en universidades oficiales se concentran en el nivel de formación universitaria y tecnológica. De las treinta universidades privadas que brindan programas de postgrado a distancia, la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Santo Tomás ofrecen más programas, 27 y 20 respectivamente. La Universidad El Bosque brinda quince programas y la Escuela de Administración de Negocios once programas. En maestrías, la UNAB tiene cinco programas y la de Manizales uno, llegando a la conclusión de que la oferta de maestrías está en la universidad privada.

Las maestrías que cuentan con muy pocos programas en el país están distribuidas en las áreas de Educación, Economía, Administración, Contaduría y afines e ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines y Ciencias de la salud.

En relación al número de programas activos e inactivos por área académica. Los programas activos cuentan con estudiantes matriculados; los inactivos son programas que por reglamentación del Ministerio de Educación Nacional no pueden recibir alumnos nuevos y deben garantizar la culminación de los programas a los estudiantes que tengan matriculados. En el nivel de especialización 123 programas y todos los programas de

maestría están activos. En relación al número de programas a distancia acreditados, los únicos programas acreditados con registro de alta calidad, corresponden a los programas de Administración de empresas en la EAN y Contaduría Pública en la Universidad Militar Nueva Granada.

En lo que se refiere a cobertura, la educación a distancia representa actualmente un 10% del total de estudiantes matriculados en el país. Sin embargo, ha existido un incremento sustancial en cuanto a matrículas de educación superior, y aunque se mantiene el porcentaje, el número de estudiantes que escogen esta modalidad educativa casi se ha duplicado desde el 2001.

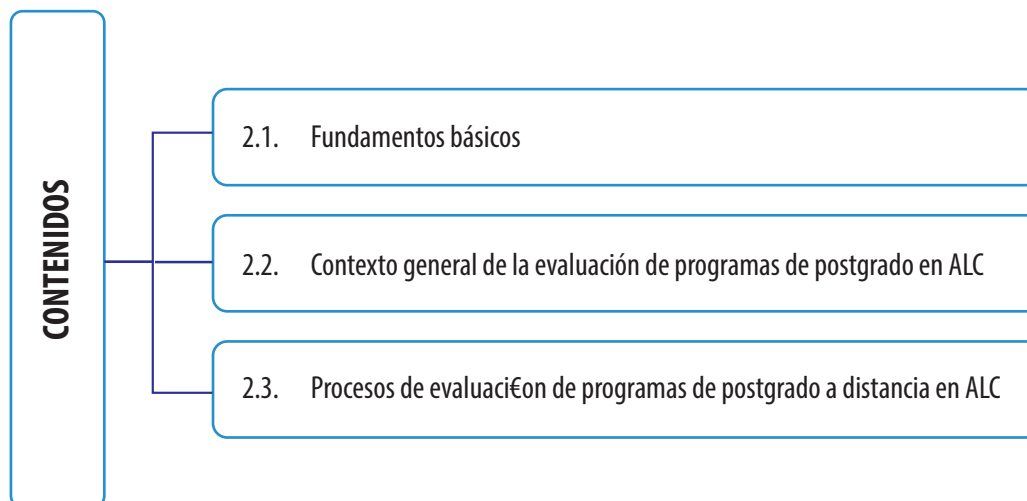
La educación a distancia en el país, a pesar de que es una metodología que lleva varios años, aún no tiene el nivel de impacto que debería tener, dado que debería ser la alternativa de educación más incluyente, por brindar un ámbito de aprendizaje único a personas adultas que laboran, o que por diversas circunstancias no pueden acceder a la educación presencial. Es ahora, con la utilización de los medios virtuales, cuando se puede dar un gran paso en la consolidación de contextos educativos que no solo fortalezcan los conocimientos teóricos sino que potencialicen en sus educandos las competencias laborales que su medio y el país necesitan (Matallana Kuan & Torres Zamudio, 2011).

## CAPÍTULO 2.

# CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.

---

El propósito del capítulo es realizar un estudio en torno a la “calidad” y la “evaluación” del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe (ALC) con la finalidad de comprender los fundamentos básicos de cada uno de estos apartados así como el contexto en el cual se circunscriben los postgrados a distancia en ALC. Para ello, se precisa, en primer lugar, revisar los conceptos, características, enfoques y criterios de calidad y evaluación de programas educativos desde un punto de vista conceptual, para luego centrar la atención en el contexto y características de la evaluación de la calidad del postgrado en ALC y, consecuentemente, en los procesos de evaluación de la calidad del postgrado, específicamente a distancia, y, finalmente, concluir con la integración de los dos conceptos considerando que “calidad” y “evaluación” son dos términos que se complementan y se necesitan, pues cuando se hace referencia a la calidad se está haciendo referencia a como se evalúa esa calidad. Lema Labadie (2012) dice que no hay criterio de calidad que no sea medido en función de ciertos criterios de evaluación. En tal sentido, los contenidos del capítulo, se organizan en cuatro apartados (Figura 2.).



**Figura 2.** Capítulo 2. Calidad y evaluación del postgrado a distancia en ALC.

## 2.1. Fundamentos básicos. Conceptos, modelos y características

*La evaluación del postgrado ha centrado su atención en evaluar la calidad entendida como ciertos atributos considerados como indispensables para la calidad, como profesores con grados académicos, infraestructura necesaria, plan de estudios bien organizado, gestión eficiente, productividad científica, impacto regional o internacional... Hoy no sólo es importante cumplir con ciertos atributos indispensables para la calidad, sino verificar el potencial del programa para desarrollarse y continuar avanzando en una posición de vanguardia (Abreu - Hernández & De la Cruz, 2015).*

### 2.1.1. Evaluación de programas educativos

Los aspectos teóricos relacionados con la evaluación de programas educativos constituyen el fundamento básico del presente apartado. Los conceptos y características ayudan a precisar los elementos constitutivos del concepto de evaluación de programas en general y de programas educativos en particular y, los enfoques o modelos de evaluación de programas contribuyen a adoptar una actitud crítica frente al objeto a evaluar, llámese institución, programa o cualquier componente académico. Pues, la evaluación de programas como proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información rigurosa orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, constituye un paso decisivo para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado (Pérez Juste, 2006).



### 2.1.1.1. Conceptos y características

Con el propósito de tener una visión clara de la evaluación de programas educativos, conviene precisar los conceptos fundamentales, destacando entre ellos el concepto de “programa”, “evaluación” y “evaluación de programa”.

Pérez Juste (2006, p.62), en relación al concepto de *programa*, plantea algunas ideas fundamentales, la primera tiene que ver con la concepción del programa como plan de acción, y asegura que es algo mucho más profundo que (...) una relación o enumeración de temas de aprendizaje o de actividades a llevar a cabo. El programa integra tales temas y actividades, pero, además, les da un sentido a través de los objetivos que se pretenden alcanzar, e incorpora unos medios a su servicio, entre los que se encontrarán las actividades y los recursos y, además, algún sistema de evaluación, destinado, al menos, a comprobar si el programa se llevó a cabo como estaba previsto o, en caso contrario, qué razones lo impidieron, y a valorar sus niveles de logro. La segunda idea que el autor señala es que un programa nace como respuesta a unas demandas, necesidades, carencias o expectativas de determinados grupos, (...) bien por su propia iniciativa; y la tercera tiene que ver con la complejidad de los programas así concebidos. Desde que se plantea una demanda hasta que se satisface, pasa mucho tiempo, intervienen muchas instancias, se implican muchas personas...y todo ello al servicio de metas de notable complejidad y larga duración. De acuerdo con el autor (2006, p. 184), en líneas generales la estructura y complejidad de los programas educativos, se presenta a continuación:

**Tabla 3.**

*Estructura y complejidad de los programas educativos.*

Necesidad de compaginar los aspectos científicos/técnicos propios con otros psicopedagógicos (el alumno que aprende y la forma de facilitar el aprendizaje) y sociales (las demandas de la sociedad en relación con la materia).	
1. Contenidos	De diversa naturaleza.
2. Objetivos	Enfoque de estudio ligado a los objetivos.
3. Medios y recursos	Facilitadores del aprendizaje: Información, Metodología y recursos didácticos, Motivación, Enseñanza, Actividades, Materiales, Ambiente educativo, Evaluación formativa
4. Evaluación	Sumativa

**Fuente:** Pérez Juste (2006)

En el campo pedagógico, la palabra *programa* se utiliza para referirse a un *plan sistemático* diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas. Tanto para

su elaboración como para su posterior evaluación -dos procesos que deberían guardar armonía y coherencia- a criterio de Pérez Juste (2000), se deben tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- a. Todo programa debe contar con unas metas y objetivos que, obviamente, han de ser educativos. Esta afirmación parece una obviedad, pero no son pocas las ocasiones en que la evaluación de programas se «olvida» de plantearse esta tan importante como básica cuestión.
- b. Metas y objetivos deben estar acomodados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa.
- c. Tanto a la hora de su implantación como de su evaluación, en este caso en cuanto variable independiente, el programa ha de estar claramente especificado y detallado en todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori como satisfactorios... De no ser así adolecerá de limitaciones en uno de los criterios para su posterior evaluación: la evaluabilidad.
- d. Ha de incorporar un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados como suficientes, adecuados y eficaces para el logro de metas y objetivos.
- e. Necesita de un sistema capaz de apreciar tanto si metas y objetivos se logran como de poner de relieve, en caso de que así no sea, o de que lo sea a niveles insuficientes o insatisfactorios, dónde se producen las disfunciones y carencias y, a ser posible, las causas de las mismas (objetivos muy elevados, aplicación inadecuada de los medios, ambiente incoherente, relaciones humanas insatisfactorias, tiempos insuficientes, rigidez en las actuaciones, momentos inadecuados, efectos no planeados...).

En relación al concepto de *evaluación*, a lo largo de la historia, este concepto ha variado. En un principio la concepción era más mercantilista, es decir se evaluaba un producto con el fin de mejorar una serie de condicionantes para convertirlo en más eficaz. Esta idea tuvo su repercusión en el sistema educativo europeo y, mientras en Inglaterra se aplicó al ámbito educativo con cierto éxito al tener en cuenta los procesos, en España, se tradujo

rápidamente evaluación igual calificación. Esta concepción ha cambiado en las últimas décadas, y la preocupación por considerar que la evaluación debe tener en cuenta también los procesos ha hecho que las investigaciones en este ámbito sean muchas. Por esta razón, existen también numerosas definiciones sobre evaluación.

Al respecto, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “*la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). Estos autores consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. En tal sentido, Pérez Juste (2000) define la evaluación como “el proceso sistemático de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla”. Asimismo, Pérez Juste (2000) entiende la evaluación como “(...) la valoración, a partir de criterios y referencias pre especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”.

Tyler (1950), fundador de la evaluación aplicada a los programas educativos, concibe la evaluación como “El proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados”. Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969) aseguran que evaluar es proporcionar información para la toma de decisiones. Por su parte, Scriven (1967), y Eisner (1979) consideran a la evaluación como la valoración del mérito o valía. En la década de los 80, Guba y Lincoln (1982), entienden la evaluación como una actividad que comprende, por un lado, la descripción entendida como recogida de datos y, por otro, el juicio crítico, es decir, son los valores, normas sociales y preferencias de los individuos quienes financian la evaluación. Y en los 90 la evaluación es entendida como mejora (De Miguel, 1997; Pérez, 1995).

En relación a la *evaluación de programas*, la evaluación de programas constituye un campo específico dentro de la evaluación. “Es una actividad metodológica que admite, al menos a los efectos expositivos, dos polos separados por un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su *programa*, entendido como *plan* al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de

proyectos y programas de intervención social-en educación, formación, salud, ocio, empleo- de gran amplitud, complejidad y duración” (Pérez Juste, 1993).

En este marco de consideraciones, la evaluación de programas es un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla” esta definición ya la ha mencionado dos veces, con esta tres (Pérez Juste, 1993). Es un proceso que incluye tres grandes componentes o momentos: la elección o recogida de información de calidad sobre el programa a evaluar; su valoración a partir de criterios y referencias pre especificado, y la toma de decisiones precisas para promover las mejoras necesarias (Ruíz, 1996, p. 79). No puede llevarse a cabo ajena a la cultura organizativa del centro en el que se desarrolla, en razón de que los programas emprendidos por un colectivo reproducen las formas en que aquellos entienden la realidad sobre la que pretenden incidir. Asimismo, Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2004) definen a la evaluación de programas como la identificación, clarificación y aplicación de criterios justificables que determinen el valor de un objeto en relación con esos criterios.

En ese contexto, para , Martínez Mediano (2007 y 2011, p. 60) “la evaluación de un programa, (...) supone la recogida de información sistemática sobre la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna; sobre su planificación, para su puesta en acción, considerando los recursos de la organización, incluidos los personales y materiales; sobre el programa en su desarrollo en la acción; sobre sus resultados, inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado, y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores”. De esta forma, expresa la autora, “la evaluación proporciona información basada en hechos y datos acerca de las potencialidades del programa en su contexto, para recomendar su continuidad y expansión, o sus necesidades de cambio y mejora en aquellos aspectos señalados por la evaluación”.

En consecuencia, tres propósitos frecuentemente aparecen en las definiciones de evaluación: emitir juicios sobre el valor de un programa, asistir al responsable en la toma de decisiones y cumplir con una función social (Martínez Mediano, 2007 y 2011, p. 60), Por tanto, un programa de evaluación de la calidad debe permitir conocer la calidad de

sus actividades, detectar sus puntos débiles y sus ventajas comparativas, de forma que le sirva para mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad. En tal sentido, la evaluación es un proceso para valorar el mérito o valor de algo que comprende descripción y juicio con la finalidad de orientar la toma de decisiones de mejora de lo evaluado.

#### **2.1.1.2. Enfoques o modelos de evaluación de programas educativos**

Los principales modelos de evaluación de programas que han contribuido al desarrollo de esta nueva disciplina, y que siguen, en la actualidad, en pleno uso son los siguientes: modelo evaluativo de Tyler; las aportaciones de Cronbach; los diseños experimentales y cuasi experimentales de Campbell y Stanley; las teorías evaluativas de Scriven; el modelo de la figura y evaluación respondiente de Stake; el modelo evaluativo centrado en la toma de decisiones y en la organización del programa de Stufflebeam, y su modelo CIPP; y el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste (Martínez Mediano, 2007 y 2011, p.p. 89-186; Pérez Juste, 2006, p.107).

Ruíz (1996, p.p. 76 -77) coincide con los modelos de evaluación de programas, no obstante, considerando que la evaluación de programas es una disciplina aplicada y por ello es importante conocer los diferentes posicionamientos epistemológicos que sustentan la investigación evaluativa y la utilización de unos y otros modelos de evaluación, distingue tres posiciones o posturas epistemológicas que utilizan distintos caminos metodológicos para abordar las investigaciones evaluativas. Estas son: naturalista- cualitativo-fenomenológico (Stake, Parlett, Hamilton, Patton, Guba, Eisner, entre otros); experimental- cuantitativo-racional (Psicología Experimental y Pedagogía Experimental); y ecléctico (Cronbach, Rein, Schuman, entre otros). Un cuarto enfoque procedente de tendencias economicista es el denominado “Análisis del coste –beneficio”. Clasificar los distintos modelos de evaluación no resulta sencillo ante la diversidad de aproximaciones y propuestas emergidas en las últimas décadas (Ruíz, 1996, p.77). Garanto Alós (1989) hace referencia a dos grandes grupos: modelos clásicos y modelos alternativos.

Según Pérez Juste (2006, p. 107), las propuestas más significativas para la evaluación de programas educativos, se han organizado en: modelos evaluativos centrados en la eficacia de los programas, modelos orientados a los procesos, modelos complejos y modelos cualitativos, tal como se presentan a continuación.

### ***Modelos evaluativos centrados en la eficacia de los programas***

Entre los modelos evaluativos centrados en la *eficacia* de los programas, se puede distinguir dos grandes enfoques, la propuesta de Ralph Tyler y las metodologías experimentales.

La “propuesta metodológica de Ralph Tyler”, se centra en la comprobación del grado de eficacia de los programas educativos. La valoración del programa, su evaluación, se concreta en el establecimiento del grado de coherencia entre los niveles de logro prefijados y los realmente alcanzados. En esencia, la propuesta de Tyler implica las siguientes etapas:

- La identificación o fijación de las metas y objetivos del programa o institución.
- Su definición en términos operativos, esto es, de comportamientos observables.
- La identificación de situaciones en que pueda ponerse de manifiesto el logro o no de tales objetivos.
- La elaboración o selección de los instrumentos adecuados para comprobar el logro o no de tales objetivos.
- La comparación entre los resultados apreciados a través de tales instrumentos y los objetivos inicialmente prefijados.

El gran valor de la propuesta de Tyler es su carácter pionero en este campo, dado que hasta entonces las evaluaciones se habían centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esta propuesta ha sido profundamente criticada debido a la escasa consideración concedida a los procesos educativos que son los que tomando en consideración los objetivos, deben conducir a los resultados previstos. Una segunda crítica tiene que ver con el grave problema no específico de este modelo de encontrar evidencias para los objetivos de mayor entidad. Resulta fácil operativizar, como pedía Tyler, objetivos educativos ligados a los niveles más bajos de las taxonomías, tales como los de conocimiento o aplicación pero es francamente difícil en el caso de otros más elevados, como los de síntesis, evaluación, interpretación, creatividad. Tercera crítica en la medida en que el modelo se centra en los objetivos explícitos del programa, puede dejar de lado un conjunto de influencias no explícitas, círculo oculto. Esta crítica no es relevante si de lo que se trata es de evaluar el programa.

Las “propuestas experimentales”, plantean que la eficacia no es algo sencillo de establecer ni tiene un modo único de analizarse, y señalan que un programa ha sido eficaz cuando ha logrado todo lo que se propuso. La eficacia es una cuestión relativa. La simple

comparación directa de los resultados globales no se acepta en términos científicos como forma para responder a tal pregunta. Porque los instrumentos utilizados para recoger la información presentan carencias de fiabilidad y validez, de otro porque en términos científicos lo que interesa no es si con esos usuarios concretos es mejor o peor sino si, en general, esto es, aplicando el programa a nuevas muestras de destinatarios. Se trata en definitiva, de estar razonablemente seguros de que el programa es eficaz teniendo en cuenta tales limitaciones. La respuesta metodológica adecuada no es otra que los estudios experimentales acudiendo a diseños específicos, bien de comparación entre programas o bien para apreciar las ganancias o mejoras del programa mediante diseños de carácter longitudinal.

Edward Schuman, es una figura clave de este enfoque, en la cual se distingue entre evaluación e investigación evaluativa, teniendo como objetivo la emisión de juicios de valor en el primer caso, y la demostración del valor social de los programas en el segundo. La idea básica de Schuman es la consideración de la evaluación como una actividad científica, necesitada por tanto del método científico, según él, la investigación evaluativa debía acercarse tanto como fuera posible a las exigencias de la metodológica científica. Según Schuman la investigación evaluativa se constituye en una modalidad de la investigación que no se orienta como la investigación ordinaria o básica a la teoría a la generación de conocimiento, sino a la valoración y al logro de resultados eminentemente útiles.

**Modelos orientados a los procesos.** Entre los modelos orientados a los procesos, se distinguen las propuestas de “Bigman y Schuman”. La carencia más importante radica en el hecho de que, en caso de que el programa no resulte eficaz, no ofrece información o al menos, no la suficiente y adecuada para tomar las decisiones que permitan manejarlo. Bigman y Schuman, asumiendo los planteamientos, reconoce la importancia no solo de establecer si los objetivos se han logrado o no, sino las razones del éxito y del fracaso, los principios que subyacen en los programas que han alcanzado sus metas y hasta la identificación de los medios que dan lugar al logro de objetivos. Resulta por tanto necesario y útil proceder al análisis y evaluación de los procesos, se trate de programas o de instituciones.

**Modelos complejos.** Entre los modelos complejos se precisa las propuestas de Stake, Stufflebeam y Pérez Juste. Nada garantiza que el desarrollo de un programa de acuerdo con la planificación establecida asegure los resultados deseados. Aspectos como las

circunstancias, influyen para que no den los frutos deseados con otros educandos o en contextos diferentes.

El modelo de la Figura, de Stake, y el modelo de evaluación respondiente, del mismo autor, considera las siguientes líneas básicas: descripción del programa; diversidad de datos; y análisis de las contingencias y de las congruencias.

La *descripción del programa*, se concreta no solo en las operaciones y en los resultados, sino en los antecedentes, tanto en los previstos o supuestos como en los que realmente ocurren. Por otro lado, Stake reconoce que la evaluación no es tal si no concluye con una apreciación valorativa, pero en lugar de conceder al evaluador, dado su carácter experto, toda la responsabilidad atribuye tal competencia a diferentes “jueces”, desde los propios expertos a los estudiantes o usuarios de los programas, pasando por los profesores, los padres y hasta ciertos representantes del cuerpo social.

La *diversidad de datos*, la complejidad del modelo planteado como respuesta a la complejidad de las situaciones educativas, distingue tres grandes tipos de información: las referidas a los antecedentes, las transacciones y los resultados.

El *análisis de las contingencias y de las congruencias*. Una vez recogida la información anterior, el modelo permite establecer las congruencias y las contingencias entre los mismos. Las congruencias se establecen entre los antecedentes que se plantearon y lo realmente logrado. Las contingencias, entre las intenciones y las observaciones.

***El modelo orientado a la mejora de las organización y a la toma de decisiones***, de Stufflebeam y Shinkfield, denominada con las iniciales de sus elementos constitutivos: CIPP, esto es, contexto, input, proceso, producto, recoge cada una de sus cuatro categorías en relación con tres categorías o elementos: objetivos, método y toma de decisiones, según se puede apreciar en la siguiente tabla:



**Tabla 4.**

*Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam.*

Categorías/ Elementos	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
<b>Objetivos</b>	Definir el contexto institucional, identificar la población, el objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativos, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones pre-programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
<b>Método</b>	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas los test diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y los ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
<b>Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio</b>	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas; por ejemplo: la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades del cambio. Y para presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

**Fuente:** Pérez Juste (2006)

***El modelo de evaluación de programas educativos***, propuesto por Pérez Juste, contempla cuatro momentos o fases: una evaluación inicial, seguida de la procesual y de la final, complementada con la institucionalización de la evaluación de forma que los tres momentos constituyan un conjunto de realizaciones sucesivas.

El primer momento “*Evaluación del programa en cuanto tal*”, trata de la actividad evaluativa más importante ya sea por ser la primera y base de todas las demás como por su contenido —abarca el programa en su globalidad— y sobre todo, por sus grandes aportaciones a la mejora y optimización del programa incluso antes de que sea puesto en marcha (función preventiva de la evaluación).

El segundo momento “*Evaluación del proceso de implantación del programa*”, trata de facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora; así como de acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.

El tercer momento “*Evaluación de los resultados de la aplicación del programa*”, trata de comprobar la eficacia del programa. Es fundamentalmente sumativa, y cuando sea posible, sumativa formativizada.

El cuarto momento “*Institucionalización de la evaluación del programa*” comprende ciclos sucesivos de evaluación / mejora / evaluación / mejora. En este momento se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación, así como en el perfeccionamiento profesional de los educadores. A continuación se presenta un esquema de la propuesta Pérez Juste:

**Tabla 5.**

*Propuesta de evaluación de programas educativos de Pérez Juste.*

Aspectos a considerar	Momentos			
	Primer momento. Evaluación del programa en cuanto tal.	Segundo momento. Evaluación del proceso de implantación del programa.	Tercer momento. Evaluación de los resultados de la aplicación del programa.	Cuarto momento: Institucionalización de la evaluación del programa.
<b>Finalidad</b>	Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.	Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora. Acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.	Comprobar la eficacia del programa. Fundamentalmente sumativa. Cuando sea posible, sumativa formativizada.	Ciclos sucesivos de evaluación / mejora / evaluación / mejora. En este momento se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación, así como en el perfeccionamiento profesional de los educadores.
<b>Función</b>	Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa. En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa sea sobre su evaluación.	Formativa; en casos extremos, sumativa.	Fundamentalmente sumativa. Cuando sea posible, sumativa formativizada.	
<b>Metodología</b>	Análisis de contenido de documentos, estudios prospectivos, técnica Delphi Juicio de expertos multidisciplinares: metodológicos, científicos, técnicos, pedagógicos. Registros, pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos).	Recogida de información: observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas, pruebas formativas intermedias.. Análisis de la información: sesiones de grupo, debates.		
<b>Información a recoger</b>	Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.	Sobre el desarrollo del programa, sobre resultados intermedios, sobre efectos no planeados.	Resultados en relación con los objetivos. Efectos —positivos o negativos— no planeados.	

Aspectos a considerar	Momentos			
	Primer momento. Evaluación del programa en cuanto tal.	Segundo momento. Evaluación del proceso de implantación del programa.	Tercer momento. Evaluación de los resultados de la aplicación del programa.	Cuarto momento: Institucionalización de la evaluación del programa.
<b>Criterios</b>	<p>Calidad, pertinencia y realismo de objetivos y metas y adecuación a los destinatarios y al contexto.</p> <p>Suficiencia de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados.</p> <p>Calidad técnica de los planteamientos de evaluación.</p> <p>Calidad técnica del programa: coherencia con las bases teóricas y con las necesidades a las que trata de responder; congruencia interna entre sus componentes.</p> <p>Viabilidad del programa.</p> <p>Evaluabilidad: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y de la necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.</p>	<p>Cumplimiento: desfases, desajustes, flexibilidad; coherencia institucional; eficacia parcial; satisfacción de los implicados: agentes, colaboradores, destinatarios.</p>	<p>Eficacia: grado de logro de los objetivos propuestos.</p> <p>Eficiencia: resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.</p> <p>Efectividad: efectos beneficiosos no previstos. Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado / afectado. Impacto del programa en el contexto en que se aplica.</p>	
<b>Referencias</b>			<p>Situación de partida: el programa frente a si mismo (progreso).</p> <p>Niveles pre especificados (evaluación criterial) (logro del dominio).</p> <p>Niveles de otros programas (superioridad).</p>	
<b>Decisiones</b>	<p>Generalmente formativas (de mejora previa).</p> <p>En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).</p>	<p>Ajustes parciales.</p> <p>En casos extremos, suspensión de la aplicación del programa.</p>	<p>Sumativa: mantener o suprimir el programa.</p> <p>Formativizada: mejorar el programa para una nueva edición.</p>	

Fuente: Pérez Juste (2006)

### ***Modelos cualitativos***

Entre los modelos cualitativos, se encuentran las propuestas de Stake y Parlett, y Hamilton.

***La evaluación como iluminación***, propuesta de Parlett y Hamilton (1978) pone de relieve los aspectos críticos que permiten la diferenciación de la evaluación iluminativa, destacando por su importancia el valor que atribuyen al contexto en que se desarrollan los programas dando a este término un significado amplio capaz de incluir la dimensión histórica cultural y social.

El modelo iluminativo concede una notable importancia al sistema de enseñanza y al medio de aprendizaje. Para estos autores, una cosa es el programa definido con mayor o menor precisión y otra lo que realmente sucede en las aulas. La posición de Parlett y Hamilton en relación con el sistema de enseñanza se complementa con la que mantienen en lo relativo al medio de aprendizaje, un medio difícilmente previsible y controlable. No obstante, los defensores de estos planteamientos evaluativos tienen claro que su interés principal no es tanto la valoración de los resultados, sino la descripción exhaustiva de los programas para comprender y desdeñar la compleja realidad educativa.

La evaluación iluminativa suele desarrollarse en tres grandes etapas: durante la primera, generalmente denominada de observación, se pretende llegar a conocer el conjunto de elementos y variables que inciden sobre el programa; durante la segunda, de investigación, se trata de seleccionar las cuestiones más importantes del programa en su contexto de referencia; por último, en la de explicación, se ponen de manifiesto los principios subyacentes a la organización del programa, tratándose de establecer las relaciones de causa y efecto.

En consecuencia, reconociendo que la evaluación de programas es una disciplina aplicada, es necesario conocer los diferentes posicionamientos epistemológicos que sustentan la investigación evaluativa y la utilización de algún modelo de evaluación.

### 2.1.1.3. *Funciones de la evaluación de programas educativos*

Las funciones que cumple la evaluación dependen del propósito, del tipo de datos y del momento en el que se realiza. Por tanto, la clave para entender el tipo de evaluación es preguntarse ¿Para qué es la evaluación? ¿Qué evaluar? ¿Con qué evaluar?

Cualquier tipo de evaluación que se realice, debe cumplir con la función diagnóstica, instructiva, educativa y autoformadora (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1998).

*Función diagnóstica.* La evaluación de un programa debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que sirva de orientación o guía para desarrollar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

*Función instructiva:* El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

*Función educativa:* A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por los estudiantes y por las autoridades académicas de la institución, puede plantearse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del programa y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

*Función autoformadora:* Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que el responsable de la tarea docente oriente su quehacer académico, sus características personales y mejore sus resultados. En sí trate de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. La función autoformadora es un proceso difícil debido a la resistencia al cambio, al poco interés de asumir compromisos

de participación y al miedo a enfrentar nuevos retos. La evaluación es lenta y debe ser un proceso de análisis y reflexión constante, hasta lograr un cambio de actitud ante las situaciones problemáticas que se están evaluando y mejorando. Cuando el análisis y reflexión del desempeño docente, por ejemplo; se convierte en una práctica diaria, se empieza a notar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Scriven (1967 en Martínez Mediano, 2007 y 2011, p.p.72-74) formuló dos importantes funciones de la evaluación: la formativa, para la mejora del programa mientras se desarrolla, y la sumativa, valorando la eficacia del programa en su totalidad, cuando ha terminado. (...) la evaluación formativa informa a la evaluación sumativa sobre el funcionamiento del programa en tanto que la evaluación sumativa se realiza una vez que ha terminado el programa, o en momentos claves, y su objetivo principal es recoger información sobre los resultados finales, y sobre el valor y mérito del programa. Sirve al rendimiento de cuentas. Por tanto, la evaluación formativa es fundamental para la mejora continua de lo que se está evaluando, y debe estar al servicio de la evaluación sumativa para informar sobre el funcionamiento del programa y resultados alcanzados por el alumno.

Otras funciones de la evaluación son la función psicológica o sociopolítica y función administrativa. Asimismo, la evaluación puede ser autoevaluación o evaluación externa si se realiza por miembros de la organización o externos a ellas. Cuando se inicia un proyecto de evaluación de una institución se habla de evaluación institucional; y presupone dos funciones evaluación interna y evaluación externa.

#### ***2.1.1.4. Normas de evaluación del Joint Committee on Standards for Evaluation***

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society, bajo la coordinación de Stufflebeam (1981), formuló un conjunto de normas para la evaluación de programas. El trabajo fue guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable. La segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

El conjunto de 30 estándares agrupados en cuatro categorías de contenido valoran la calidad de las actividades de evaluación, al determinar si estas actividades están bien

diseñadas y aportan a su potencial. Estas normas adoptadas responden a la interrogante ¿esta evaluación será efectiva?

Los estándares son recomendados como criterios para juzgar la calidad de los esfuerzos del programa. En general, las normas del Joint Committee “aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995):

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

En el 2014 el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, en una de sus últimas revisiones de las normas, añadió un quinto grupo de normas, el de responsabilidad, si bien mantiene el mismo total de estándares, 30. Una síntesis de las normas y criterios (Tabla 6.) resulta fundamental a la hora de valorar la calidad de los programas educativos.



**Tabla 6.**  
*Normas y criterios del Joint Committee.*

Normas	Estándares	Descripción
<b>U: Normas de utilidad</b>	U1 Credibilidad del evaluador	Las evaluaciones deben ser realizadas por personas calificadas para establecer y mantener la credibilidad en el contexto de evaluación.
	U2 Atención a las audiencias	Las evaluaciones deben prestar atención a las diferentes personas y grupos que participan o son investigados en el programa y afectados por la evaluación.
	U3 Fines negociados	Los fines de la evaluación deben ser identificados y continuamente negociados basándose en las necesidades de las audiencias.
	U4 Valores explícitos	Las evaluaciones deben aclarar y especificar los valores individuales y culturales que sustentan los propósitos, los procesos y los juicios.
	U5 Información relevante	La información de la evaluación debe servir a las necesidades identificadas y emergentes de las partes interesadas.
	U6 Procesos y productos significativos	Las evaluaciones deben construir las actividades, descripciones y juicios de manera que anime a los participantes a redescubrir, reinterpretar o revisar sus interpretaciones, conocimientos y comportamientos.
	U7 Oportuna y adecuada comunicación y presentación de los informes	Las evaluaciones deben atender a las necesidades de información continua de sus múltiples audiencias.
	U8 Preocupación por las consecuencias y la influencia	Las evaluaciones deben promover el uso responsable y adaptado, tomando medidas de protección ante las consecuencias negativas del posible uso indebido y/o alguna pérdida no intencionada.
<b>F: Normas de viabilidad</b>	F1 Gestión de Proyectos	Las evaluaciones deben utilizar estrategias efectivas de gestión de proyectos.
	F2 Procedimientos prácticos	Los procedimientos de evaluación deben ser prácticos y sensibles a la forma en que funciona el programa.
	F3 Viabilidad contextual	Las evaluaciones deben reconocer, controlar y equilibrar los intereses culturales y políticos y las necesidades de los individuos y de los grupos.
	F3 Viabilidad contextual	Las evaluaciones deben reconocer, controlar y equilibrar los intereses culturales y políticos y las necesidades de los individuos y de los grupos.
	F4 Uso de Recursos	Las evaluaciones deben utilizar los recursos de manera eficaz y eficiente.
<b>P: Normas de legitimidad</b>	P1 Orientación de confianza e integradora	Las evaluaciones deben responder a los interesados y sus comunidades.
	P2 Acuerdos formales	Los acuerdos de evaluación deben ser negociados para hacer explícitas las obligaciones y tener en cuenta las necesidades, expectativas y contextos culturales de los clientes y otros grupos de interesados.
	P3 Derechos Humanos y Respeto	Las evaluaciones deben ser diseñadas y realizadas para proteger los derechos humanos y legales y mantener la dignidad de los participantes y de las audiencias (los interesados).
	P4 Claridad y Equidad	Las evaluaciones deben ser comprensibles y justas para atender las necesidades y fines de los interesados.

Normas	Estándares	Descripción
	P5 Transparencia y Divulgación	Las evaluaciones deben facilitar una descripción completa de los objetivos, las limitaciones y las conclusiones a todos los interesados a menos que el hacerlo violara las obligaciones legales.
	P6 Conflictos de Intereses	Las evaluaciones deben abierta y honestamente identificar y abordar los conflictos de intereses reales o percibidos que puedan comprometer la evaluación.
	P7 de Responsabilidad Fiscal	Las evaluaciones deben calcular todos los recursos asignados y cumplir con los procedimientos y procesos fiscales.
<b>A: Normas de precisión</b>	A1 Conclusiones y decisiones justificadas	Las conclusiones y decisiones de la evaluación deben ser justificadas explícitamente en las culturas y contextos en los que tienen consecuencias.
	A2 Información válida	La información de la evaluación debe responder a los fines previstos y ser la base de interpretaciones válidas.
	A3 información fiable	Los procedimientos de evaluación deben proporcionar información lo suficientemente confiable y consistente para los usos previstos.
	A4 Descripciones explícitas del programa y del contexto	Las evaluaciones deben documentar los programas y sus contextos con el detalle y amplitud adecuados a los propósitos de evaluación.
	A5 Gestión de la Información	Las evaluaciones deben emplear métodos sistemáticos de recogida, revisión, verificación y almacenamiento de la información.
	A6 Diseños y análisis adecuados	Las evaluaciones deben emplear diseños y análisis técnicamente adecuados y que sean apropiados para los fines de la evaluación.
	A7 Razonamiento explícito de la evaluación	El razonamiento de la evaluación que desde la información recogida y su análisis conduce a los resultados, las interpretaciones, las conclusiones y los juicios debe ser claramente y completamente documentado.
	A8 Comunicación y presentación de los informes	Las comunicaciones de la evaluación deben tener la perspectiva adecuada y protegerse contra los conceptos erróneos, los prejuicios, las distorsiones y los errores.
<b>E: Normas de responsabilidad</b>	E1 Documentación de la evaluación	Las evaluaciones deberán documentar plenamente sus propósitos negociados y los diseños, procedimientos, datos y resultados aplicados.
	E2 Metaevaluación interna	Los evaluadores deben utilizar estas y otras normas aplicables para rendir cuentas del diseño, los procedimientos empleados, la información recopilada y los resultados obtenidos de la evaluación.
	E3 Metaevaluación externa	Los patrocinadores, los clientes, los evaluadores y otras partes interesadas en la evaluación del programa deberían alentar la realización de metaevaluaciones externas usando estas y otras normas aplicables.

**Fuente:** Traducido de: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010).

### 2.1.2. Calidad de la educación superior

La calidad de la educación es un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la

investigación educativa. Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una “visión” o “apreciación de la calidad”.

### **2.1.2.1. Conceptos y características**

No es sencillo definir la calidad. Existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes (Tiana, 1996; Marchesi & Martín, 1998; Fernández, Lamarra, 2004). En todos los ámbitos de la vida, la palabra “calidad” está presente para garantizar el atractivo de lo que se presenta o a lo que se aspira. Calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada. La palabra “calidad” pretende otorgar un sello de garantía y reconocimiento a la realidad a la que se aplica. Calidad es un anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al que aproximarse (...). Puede decirse que “la calidad de algo es la síntesis de sus atributos, sus rasgos, sus elementos y sus expresiones más características, todos ellos juzgados a la luz de una escala que distingue lo positivo de lo negativo mediante diferentes juicios de valor” (Gago, 2005, p. 39). Seibold (2000) señala que la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles, satisfacen las necesidades del usuario. Dicho término fue utilizado básicamente en la economía e industria, pero debido a la globalización y a la competitividad se presenta con mayor frecuencia en el ámbito empresarial, lo que ha generado una serie de estándares internacionales de calidad a partir de los cuales se compara el desarrollo y funcionamiento de las organizaciones. La educación comparte esta orientación e incluye entre sus objetivos prioritarios la consecución de la calidad (Marchesi & Martín, 1998, p.30).

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) ofrece una definición que representa el concepto de calidad vigente en los sistemas de educación superior de la región: “Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida”. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación” (RIACES, 2007). En esta definición, alcanzar la calidad significa satisfacer las expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- ANUIES de México (1998), señala que “se puede entender la calidad de la educación superior como

la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad". Según la UNESCO, calidad es la adecuación del Ser y del Quehacer de la Educación Superior a su Deber Ser (CMES, París 1998). Es un término de referencia que permite comparar una institución o programa con otras homologables o en torno a un patrón real o utópico predeterminado.

Por su parte, Cardoso (2006) señala que (...) existe calidad en la medida en que un producto o servicio se ajusta a las exigencias del cliente, por lo que la dimensión más importante de este término es su funcionalidad. Asimismo, el autor distingue tres variantes del concepto de calidad: a) La noción tradicional del término de calidad implica distinción, elitismo y en gran medida un concepto inaccesible para la mayoría. Según este concepto no puede ser juzgada ni medida y es contrastada mediante un conjunto de criterios previamente establecidos; b) De acuerdo con la concepción tradicional, la calidad como excelencia significa la superación de altos estándares. Ésta involucra tanto a los insumos como a los productos (resultados). "Un programa que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por sí mismo es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad" (Arredondo, 2002, p. 18) y c) La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica generalmente con la de los productos que superan el llamado "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a rechazar los productos defectuosos como resultado del control científico de la calidad, pues supone la conformación de una estrategia de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad del producto o servicio mejora conforme se elevan los estándares. Esta última manera de concebir la calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos, sin embargo pueden ser sujetos a nuevas negociaciones de acuerdo a los cambios en las circunstancias. También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas, analizadas y evaluadas de acuerdo con su grado de desempeño.

El concepto de calidad es una construcción social (Días Sobrinho, 1995; Fernández Lamarra, 2007) que varía según los intereses de la institución, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y se proyecta hacia el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores (Días Sobrinho, 1995). La idea de calidad para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes;

para el Estado –según la concepción que asuma- puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo humano y social a la eficiencia, a los costos y a los requerimiento de capital humano (Fernández Lamarna, 2007); y según Muñoz (1983) las ideas de buena o mala calidad dependen de la concepción de la educación que se tenga, ya que a cada punto de vista corresponden opciones valorativas y posiciones frente a la educación y su calidad. Tal como lo planteó Edwards (1991) “los significados que se atribuyen a la calidad de la educación, dependen de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en donde se propone, lo que implica posicionamientos políticos, sociales y culturales frente a la educación”.

Fernández Lamarra (2012) afirma que “la definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta”. En tal sentido, Días Sobrinho (2008) insiste en la necesidad ineludible de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrollaría. A criterio del autor, esto ayudaría a especificar que la calidad no es un concepto aislado, sino que sólo adquiere significado en tanto vinculado a sus finalidades sociales. En el caso de la educación superior, el concepto de calidad debe tomar en consideración los compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones. Además, presentan algunas sugerencias generales desde un punto de vista que contemple dimensiones importantes de la gran heterogeneidad latinoamericana y caribeña (...) considerando la enorme diversidad regional, donde se encuentran valores comunes, pero también otros en pugna con intereses y proyectos diferentes, muchas veces contradictorios. Las grandes disparidades relativas en lo que se refiere a grados de desarrollo económico, cultural, educativo, tecnológico, en especial a la enorme heterogeneidad de los sistemas nacionales de educación superior, dificultan mucho los intentos de establecer escenarios de futuro en el ámbito regional.

Días Sobrinho (2008) asegura “...la educación es un bien público, derecho de todos, deber del Estado. Esta premisa afirma dos cosas importantes: a) no sólo todos tenemos derecho a la educación, como también es un deber del Estado proveer a todos una educación de calidad; b) la educación no es un bien negociable, aunque pueda ser impartida también por actores privados. Al ser pública, la educación tiene que ser de calidad para todos. Por ello, son beneficiosos los mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad. En tanto bien público, el aseguramiento de la calidad no puede transformarse en un interesante rubro de comercio, sino que es imprescindible

que sea un instrumento de profundización de los valores democráticos, fortalecimiento de la soberanía nacional y la identidad nacional.

En tal sentido, la calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones... es un concepto clave en tanto se considera un bien público y un factor determinante en cuanto a la democratización de un país y de su educación...es uno de los ejes orientadores de las políticas educativas, que se materializan como declaraciones que en la mayoría de los casos quedan vinculadas a la inversión en la educación en general...

El problema no es buscar una nueva definición de calidad, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. “La pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. (...) “el grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y deformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa. La calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Nadie está en contra de la excelencia y resulta difícil imaginar una escuela o una organización satisfechas de su mediocridad” (Sociedad Española de Pedagogía, 1988:7). IX Congreso español de Pedagogía, para poseer calidad reconocida, es necesario acreditarla, y para esto último, hay que definirla adecuadamente (Águila, 2005).

### ***2.1.2.2. Modelos de gestión de la calidad de la educación superior***

El desarrollo de la calidad a escala internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de excelencia para la gestión de la educación superior con la misión de promover la mejora de las prácticas de gestión de las organizaciones y asegurar de esta manera su eficacia y eficiencia (Tabla 7.)

**Tabla 7.***Principales modelos de excelencia*

Modelo	Organismo	Misión
Modelo Deming (1951)	Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE, Japón)	Crear un sistema organizativo que fomente la cooperación así como un aprendizaje que facilite la implementación de prácticas de gestión basada en procesos. Esto conlleva a una mejora continua de procesos, productos y servicios, así como la satisfacción de los integrantes de la organización.
Modelo Malcom Baldrige (1987)	Fundación para el Premio de Calidad Malcom Baldrige (EEUU)	Evaluar la gestión de la calidad total en la empresa, con criterios de calidad y confiere importancia al enfoque, al cliente y a su satisfacción.
Modelo EFQM (1988)	European Foundation for Quality Management (Europa)	Estimular y asistir a las organizaciones en Europa para desarrollar actividades de mejora enfocadas en lograr la excelencia en la satisfacción al cliente, la satisfacción de los empleados, el impacto en la sociedad y en los resultados de negocios; así como apoyar a los gerentes de las organizaciones en la transformación acelerada de la Gestión Total de Calidad como factor decisivo en el logro de la ventaja competitiva a nivel global.
Modelo Iberoamericano de excelencia en la gestión, IBEQ (1999)	Fundación Iberoamericana para la gestión de la calidad (FUNDIBEQ).	Contribuir a mejorar la competitividad e imagen del tejido económico y social de la Comunidad Iberoamericana.

En general, estos modelos de gestión de la calidad han sido concebidos como una herramienta de diagnóstico y como un marco de referencia para la gestión que permiten identificar los puntos fuertes y áreas de mejora cuando se comparan con la “Excelencia”. Contemplan la “responsabilidad social” como uno de los conceptos fundamentales y se diseñan en función del contexto histórico social en el cual se circunscriben y se desarrollan.

En todos los modelos subyacen los principios básicos de la calidad total, como son los siguientes: una dirección o liderazgo para establecer políticas y coordinar esfuerzos, una dirección estratégica con objetivos anuales, un equipo de personas motivadas y formadas para llevar a cabo la estrategia, unos recursos necesarios, unos procesos determinados con su metodología propia orientada hacia la satisfacción de las expectativas de los clientes, de marketing y venta del producto o servicio; y unos beneficios o resultados de rendimiento.

En general, estos modelos tienen un doble propósito, por un lado sirven orientar las estrategias y planificación y realizar los procesos de la organización y desarrollar los procesos de autoevaluación con fines de mejora; y, por otro lado, facilitan presentar su candidatura al premio de calidad. Como procesos de autoevaluación proporcionan un marco de referencia de calidad, establecen áreas fuertes y débiles y conducen hacia la mejora continua de la organización y como candidatos al premio se someten a un

diagnóstico externo realizado por expertos que aportan a la mejora continua y conducen a la organización al logro del objetivo.

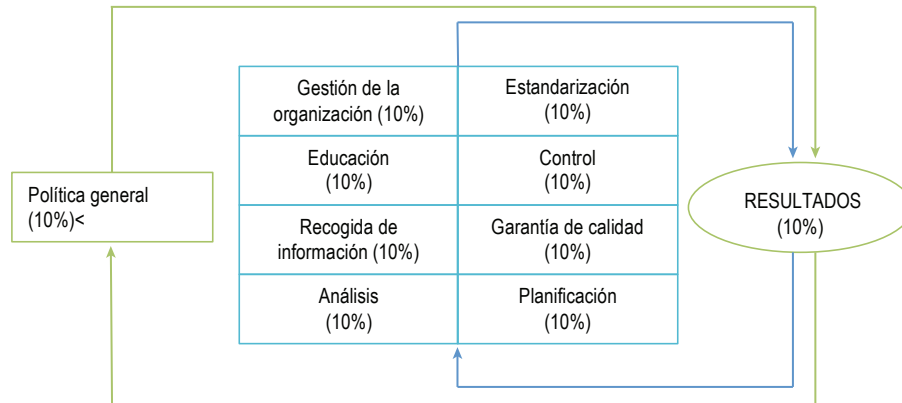
### **Modelo Deming**

El Premio Nacional de Calidad de Japón se instituyó en 1951. Lo creó la JUSE (Japanese Union of Scientists and Engineers) y le dio el nombre de Deming en honor al Dr. Deming, en reconocimiento a su labor en la difusión del control de la calidad. Este premio ha sido clave para la implantación en Japón de la cultura de la calidad total y es considerado como el pionero entre los diferentes modelos. Ha jugado un papel decisivo como estímulo para los ganadores, como ejemplo para otros participantes y como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de las organizaciones, que han aplicado el modelo en forma parcial o total para la puesta en marcha de sus planes de calidad total. No solamente evalúa los resultados obtenidos y el procedimiento aplicado, sino la efectividad que se espera conseguir en el futuro.

Los 14 principios del Modelo Deming son: Crear constancia de propósito para la mejora de productos y servicios; adoptar una nueva filosofía; dejar de confiar en la inspección masiva; poner fin a la práctica de conceder negocios con base en el precio únicamente; mejorar constantemente y por siempre el sistema de producción y servicios; instituir la capacitación; instituir el liderazgo; eliminar el temor; superar los problemas entre los departamentos.; eliminar los lemas, las exhortaciones y las metas de producción para la fuerza laboral; eliminar las cuotas numéricas; remover las barreras que impiden el orgullo de un trabajo bien hecho; estimular la educación y la autoestima; y, tomar medidas para llevar a cabo la transformación. El ciclo de Deming, también conocido como círculo PDCA (Plan, Do, Check, Act) (de Edwards Deming), es una estrategia de mejora continua de la calidad en cuatro pasos, basada en un concepto ideado por Walter A. Stewart, que lo llamada PDSA (Plan Do, Study, Act). También se denomina *espiral de mejora continua*. Es muy utilizado por los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC).

El modelo destaca la gran importancia que tienen los procesos implícitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma. En la última versión se deja de considerar los resultados como indicadores exclusivos de la calidad. A diferencia de otros premios de calidad, el Premio Deming no contempla la estructura de un modelo para organizar y priorizar los criterios, en lugar de ello, la estructura considera 10 categorías valoradas en forma equitativa (Figura 3).





**Figura 3.** Modelo Deming

La categoría *política general*, tiene repetida la categoría examina cómo se determinan las políticas de dirección de calidad, y cómo son transmitidas a través de todos los sectores de la empresa y si son adecuados y presentados con claridad.

La categoría *gestión de la organización*, analiza los campos de responsabilidad y autoridad y cómo se promueve la cooperación entre departamentos. Y cómo está organizada la empresa para llevar a cabo el control de la Calidad.

La categoría *educación*, observa cómo se enseña lo que es el control de calidad y cómo reciben los empleados la formación en calidad, el grado en que el concepto de control de calidad y las técnicas estadísticas han sido comprendidas y son utilizadas.

La categoría *recogida de información*, analiza cómo se recoge y transmite la información, tanto del interior como del exterior de la compañía, a través de todos sus niveles y organizaciones.

La categoría *análisis*, examina cómo son seleccionados y analizados los problemas críticos a la calidad, y cuál es la utilización que se hace de estos análisis.

La categoría *estandarización*, examina los procedimientos para el establecimiento, revisión y derogación de estándares y la forma en que se controlan y sistematizan, así como la utilización que se hace de los estándares para la mejora de la tecnología de la empresa.

La categoría *actividades de mantenimiento y control*, evalúa cómo se realizan las revisiones periódicas de los procedimientos empleados para el mantenimiento y mejora de la calidad, analiza cómo están definidas la autoridad y responsabilidades sobre estas materias, y se examina la utilización de gráficos de control y otras técnicas estadísticas.

La categoría *garantía de calidad*, estudia el sistema de dirección para la garantía de la calidad, y analiza en detalle todas las actividades esenciales para garantizar la calidad y fiabilidad de los productos y servicios, como son el desarrollo de nuevos productos, análisis de la calidad, diseño, producción, inspección, etc.

La categoría *planificación*, evalúa si los puntos fuertes y débiles en la situación actual son adecuadamente reconocidos, y en qué modo se realiza la planificación para la mejora de la calidad.

La categoría *resultados*, estudia los resultados producidos en la calidad de productos y servicios, por la implantación del control. Se examina si ha existido mejora en los productos y servicios suministrados desde el punto de vista de la calidad, del coste y la cantidad, y si la empresa en su conjunto ha mejorado, no solo calidad y beneficios, sino en el modo científico de pensar de directivos y de sus empleados, la motivación y otros beneficios intangibles.

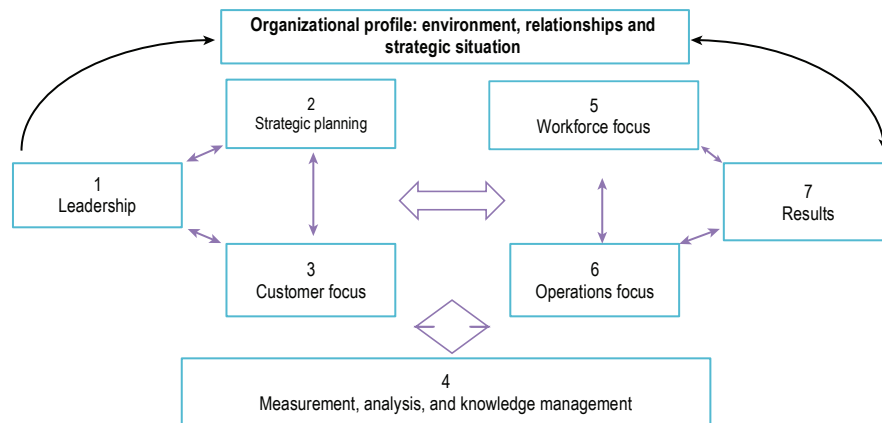
El Premio Deming no provee un modelo per se, la valoración de cada una de las categorías es igual en comparación con aquella de otros modelos. Los miembros del panel de expertos juzgan el desempeño de cada una de esas categorías.

### ***Modelo Malcolm Baldrige***

El Modelo Malcolm Baldrige (2011- 2012) está vigente desde hace más de 20 años en EEUU, Japón y en 22 países iberoamericanos, para la evaluación de organizaciones que desean demostrar su idoneidad para entregar productos y servicios de excelencia y optar por el Premio Nacional de Calidad (PNC). El Premio Nacional a la Calidad en Estados Unidos, llamado Malcom Baldrige, se creó en 1982 en memoria del secretario de comercio que lo impulsó. El premio promueve, en las organizaciones, la preocupación por la calidad como un elemento cada vez más necesario para la competitividad, para evaluar la gestión de la calidad de la organización y se enfoca en los resultados.

Comprende siete categorías y cada una de ellas se basa en los conceptos y valores fundamentales, tales como: liderazgo visionario, enfoque hacia el cliente, aprendizaje organizacional y personal, participación y desarrollo de empleados y asociados, agilidad de respuesta y flexibilidad, orientación al futuro, gestión de la innovación, gestión basada en hechos, responsabilidad social; y, orientación a los resultados y a la generación de valor. Para alcanzar el éxito, es necesaria una visión de conjunto de toda la organización, representada por la estructura del modelo; y, al mismo tiempo, por un profundo conocimiento de las principales áreas identificadas en las categorías del mismo.

Los conceptos y valores fundamentales están recogidos en cada una de las siete categorías (Figura 4.), que, a su vez, se dividen en subcategorías, y éstas a la vez en áreas que conforman los criterios.



**Figura 4.** Modelo Malcom Baldrige (Education Criteria for Performance Excellence, 2012)

El modelo Malcolm Baldrige establece que los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes. Además deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados. Las medidas y los indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo deben ser la base para construir las estrategias clave. Estas estrategias deben estar relacionadas con los procesos clave y con la alineación de los recursos. De este modo, se conseguirá una mejora en el desempeño general de la organización y la satisfacción de los consumidores y de los grupos de interés. La evaluación de las organizaciones candidatas al MBNQA se basa en sus logros y mejoras en siete categorías, conocidas como los *Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence*.

La categoría *liderazgo* (120 puntos) examina cómo los líderes de la organización guían y sostienen la organización. También se examina el gobierno de la organización y cómo la organización gestiona sus responsabilidades éticas, legales y con la comunidad.

La categoría *planificación* (85 puntos) examina cómo la organización desarrolla los objetivos estratégicos y los planes de actuación. También se examina cómo los objetivos estratégicos elegidos y los planes de actuación son desarrollados y modificados si las circunstancias lo requieren y cómo se mide el progreso.

La categoría *enfoque en el cliente y el mercado* (85 puntos) examina cómo la organización determina los requerimientos, las necesidades, las expectativas y las preferencias de los clientes y de los mercados. También se examina cómo la organización construye relaciones con los clientes y determina los factores clave que llevarán a la adquisición, satisfacción, fidelización y retención del consumidor.

La categoría *información y análisis* (90 puntos) examina cómo la organización selecciona, recoge, analiza, dirige y mejora sus datos, información y sus activos basados en el conocimiento. También examina cómo la organización revisa su desempeño.

La categoría *enfoque en la gestión y desarrollo de recursos humanos* (85 puntos) examina cómo los sistemas de trabajo de la organización y el aprendizaje de los empleados y la motivación permiten a todos los empleados desarrollar y utilizar su completo potencial en alineación con los objetivos generales de la organización, la estrategia y los planes de actuación. También se examinan los esfuerzos de la organización para crear y mantener un entorno de trabajo y un clima de apoyo a los empleados que lleven a la excelencia del desempeño y a un crecimiento personal y organizativo.

La categoría *gestión por procesos* (85 puntos) examina los aspectos clave del proceso de gestión de la organización, incluyendo procesos clave de los productos, servicios y organizativos para crear valor a los consumidores y a la organización y a apoyo clave a los procesos. Esta categoría incluye a todos los procesos clave y a todas las unidades de trabajo.

La categoría *resultados* (450 puntos) examina el desempeño de la organización y su mejora en todas las áreas clave- resultados del producto y servicio, satisfacción de los clientes,

resultados financieros y de mercado, resultados de los recursos humanos, resultados operativos, y liderazgo y responsabilidad social. Los niveles del desempeño se examinan en relación a la competencia y a otras organizaciones que proporcionan productos y servicios similares.

En general, la aplicación del Modelo, va más allá de la consecución de un premio, conlleva a una mejora en las relaciones de los empleados, en una mayor productividad, en una mayor satisfacción de los clientes, en un incremento en la cuota de mercado y en una mejora en la rentabilidad. La mayoría de organizaciones participan con la finalidad de obtener una valoración crítica e identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora.

Los criterios del Modelo ofrecen una perspectiva completa del sistema de gestión de la organización. La base del sistema está conformada por las siete categorías y los valores del modelo. Para alcanzar el éxito, es necesario una visión de conjunto de toda la organización, representada por la estructura del modelo y, al mismo tiempo, un enfoque profundo de las principales áreas identificadas en las categorías del mismo.

Los criterios de calidad del Modelo aplicado a la educación conducen a lograr los objetivos, mejorar los resultados; y hacer la organización más competitiva al alinear los planes, procesos, decisiones, personas, acciones y resultados. Los criterios proporcionan los instrumentos necesarios para analizar el sistema de gestión y mejorar los procesos y resultados de toda la organización. El modelo se enfoca en los resultados y comprende las siguientes áreas: proceso de aprendizaje del estudiante, destinatarios, personal, liderazgo y gobierno; y presupuesto y mercado.

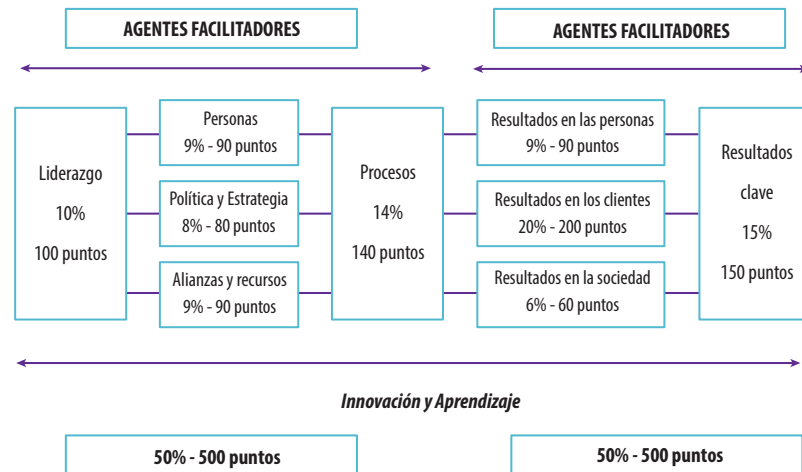
La estructura de medida asegura que las estrategias estén equilibradas, que no sean inadecuadas entre las partes involucradas, los objetivos o las metas de corto y largo plazo. Los criterios del modelo no establecen la estructura de la organización, no son prescriptivos porque se enfocan en las necesidades comunes más que en los procedimientos comunes, se enfocan en los resultados, no en los procedimientos, instrumentos o estructura organizacional. Las técnicas, instrumentos, sistemas y estructura organizacional que se seleccione depende de determinados factores, tales como: tamaño, tipo, relaciones y etapa de desarrollo de la organización; y las capacidades y responsabilidades de la fuerza de trabajo y cadena de mando. Estos factores difieren entre organizaciones y varían de acuerdo a sus necesidades y estrategias.

### ***Modelo de Excelencia de la EFQM***

El Modelo de Excelencia Europeo, de la European Foundation for Quality Management (EFQM) El Modelo de Excelencia de la EFQM fue presentado en 1991 y revisado en 1999 y en el 2003, siendo su última revisión del 2014. Es un marco de trabajo no-prescriptivo que se utiliza para evaluar la gestión de calidad de una organización. Se trata de un modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en el análisis del funcionamiento del sistema de gestión de la organización utilizando como guía los criterios del modelo. Esto no supone una contraposición a otros enfoques (aplicación de determinadas técnicas de gestión, normas ISO, normas industriales específicas, etc.), sino más bien la integración de los mismos en un esquema más amplio y completo de gestión.

El Modelo se sustenta en la premisa “Los resultados excelentes en el Rendimiento general de una Organización, en sus Clientes, Personas y en la Sociedad en la que actúa se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia, que se hacen realidad a través de las Personas, las Alianzas y Recursos, y los Procesos. Se sustenta en algunos conceptos fundamentales de la excelencia: orientación hacia los resultados, orientación al cliente, liderazgo y coherencia en los objetivos, gestión por procesos y hechos, desarrollo e implicación de las personas; aprendizaje, innovación y mejora continua, desarrollo de alianzas; y, responsabilidad social. Comprende nueve criterios, cinco de ellos son “Agentes Facilitadores” y cuatro son “Facilitadores”. Los criterios que hacen referencia a un Agente Facilitador tratan sobre lo que la organización hace. Los criterios que hacen referencia a los Resultados tratan sobre lo que la organización logra. Los Resultados son consecuencia de los Agentes Facilitadores.

El Modelo se fundamenta en un esquema lógico denominado REDER (en inglés RADAR), integrado por cuatro elementos: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión. Dichos elementos se utilizan al evaluar los criterios del grupo de Agentes Facilitadores, mientras que el elemento Resultados se emplea para evaluar los criterios del grupo de Resultados (Figura 5.).



**Figura 5.** Modelo de Excelencia de la EFQM

Los criterios del modelo son: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos, resultados en las personas, resultados en los clientes, resultados en la sociedad y resultados clave.

El criterio *liderazgo* describe cómo el comportamiento del equipo directivo sirve de motor para la implantación de la excelencia en la gestión. En el criterio se evalúa cómo la dirección demuestra su compromiso con la calidad, tanto en sus relaciones con el resto de los empleados como en sus relaciones con clientes, socios, proveedores y otros grupos de interés. También se describe cómo la dirección apoya la mejora proporcionando los recursos y ayuda necesarios, incluido el reconocimiento del esfuerzo y logros de los individuos y equipos. El criterio se describe de la siguiente manera: *“Cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollan los valores necesarios para alcanzar el éxito a largo plazo e implantan todos estos elementos en la organización mediante las acciones y los comportamientos adecuados, manteniéndose implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión de la organización se desarrolla e implanta”*.

Este criterio *política y estrategia* evalúa la forma como la organización formula y desarrolla su política y estrategia, basándola en información relevante e incorporando en ésta los principios de la excelencia en la gestión. Se analiza cómo dicha política y estrategia se comunica a toda la organización y se implanta, para lo cual se adecua la estructura de la organización. El criterio se describe de la siguiente manera: *“Cómo implanta la organización su misión y visión mediante una estrategia claramente centrada en todos los grupos de interés y apoyada por políticas, planes, objetivos, metas y procesos relevantes.”*

En este criterio *personas* se detalla cuáles son los planes que la organización desarrolla para lograr una mejor gestión de sus recursos de personal como uno de los agentes necesarios para el logro de los resultados de la organización. El criterio se describe de la siguiente manera: “*Cómo gestiona, desarrolla y aprovecha la organización el conocimiento y todo el potencial de las personas que la componen, tanto a nivel individual, como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo planifica estas actividades en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.*”

El criterio *alianzas y recursos* evalúa cómo gestiona la organización sus alianzas externas y sus recursos más importantes, con excepción de los recursos humanos, que merecen un criterio independiente. Se profundiza en la gestión de los recursos financieros, los recursos de información, los proveedores y materiales, los bienes inmuebles y otros activos fijos y la tecnología y la propiedad intelectual.

El criterio se describe de la siguiente manera: “*Cómo planifica y gestiona la organización sus alianzas externas y sus recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.*”

El criterio *procesos* se describe de la siguiente manera: “*Cómo diseña, gestiona y mejora la organización sus procesos para apoyar su política y estrategia y para satisfacer plenamente, generando cada vez mayor valor, a sus clientes y otros grupos de interés.*”

El criterio *resultados en los clientes* se describe de la siguiente manera: “*Qué logros está alcanzando la organización en relación con sus clientes externos.*”

El criterio *resultados en las personas* se describe de la siguiente manera: “*Qué logros está alcanzando la organización en relación con las personas que la integran.*”

El criterio *resultados en la sociedad* se describe de la siguiente manera “*Qué logros está alcanzando la organización en la sociedad, a nivel local, nacional e internacional (según resulte pertinente).*”

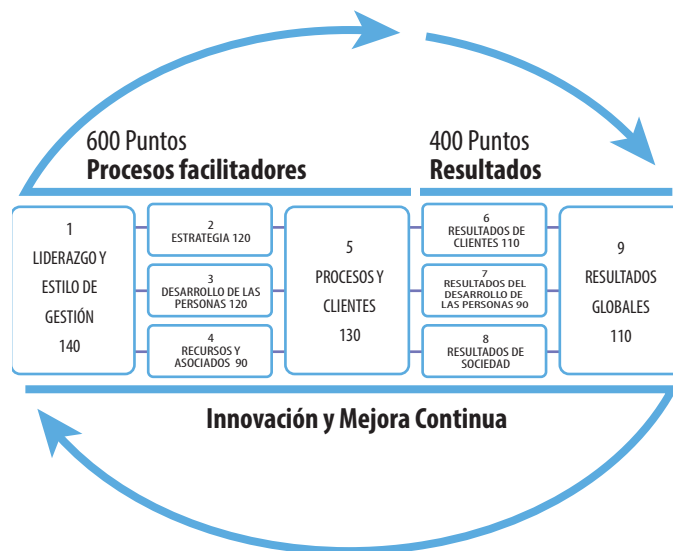
El criterio *resultados clave* se describe de la siguiente manera: “*Qué logros está alcanzando la organización con relación al rendimiento planificado.*”



### Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (FUNDIBEQ)

El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión fue implantado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) en 1999. Ese mismo año se publican las bases del Premio Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. FUNDIBQ es una organización supranacional apoyada y constituida por algunas empresas, sin ánimo de lucro, que promueven y desarrollan la gestión global de la calidad en el ámbito iberoamericano. El modelo sirve como herramienta de autoevaluación y diagnóstico del grado de “excelencia” de las organizaciones. El término “excelencia” implica el grado en que se hace realidad en una organización un conjunto de conceptos fundamentales, que provienen de la extensión de lo que tradicionalmente es llamado calidad (FUNDIBEQ: 2005). Permite a las instituciones mirarse hacia adentro e identificar sus fortalezas y debilidades en cualquiera de sus áreas, procesos, productos y/o servicios.

El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión es la base para la evaluación de las organizaciones candidatas a los premios a la calidad que entrega FUNDIBQ. El Modelo Iberoamericano, como el modelo europeo, es un modelo de autoevaluación. Se divide en 9 criterios, agrupados en dos grandes grupos: cinco criterios de procesos facilitadores y cuatro de resultados (Figura 6).



**Figura 6.** Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (2013)

Los criterios **Procesos facilitadores** son:

*Liderazgo y estilo de gestión.* Analiza cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito a largo plazo, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización, el marco de los procesos y su sistema de gestión necesarios para la eficaz ejecución de la política y la estrategia. *Política y estrategia.* Analiza cómo la organización desarrolla su misión y su visión, las pone en práctica a través de una clara estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con quien interactúa, y está apoyada con programas adecuados. *Desarrollo de las personas.* Analiza cómo la organización desarrolla, conduce y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir a su eficaz y eficiente gestión. *Recursos y asociados.* Analiza cómo la organización gestiona sus recursos internos, por ejemplo: los financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos; incluidas las asociaciones con proveedores, distribuidores, alianzas y órganos reguladores, con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la misma. *Clientes.* Analiza cómo la organización diseña, desarrolla, produce y sirve productos y servicios, y cómo gestiona las relaciones, con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus clientes actuales y futuros.

El segundo gran bloque analiza los criterios de resultados. Los cuatro **Criterios de resultados** son: *Resultados de clientes.* Hacen referencia a lo que está consiguiendo la organización en relación con sus clientes externos. *Resultados del desarrollo de las personas.* Lo que está consiguiendo la organización en relación con el desarrollo de las personas. *Resultados de Sociedad.* Lo que la organización está consiguiendo en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, nacional e internacional. *Resultados globales.* Lo que está consiguiendo la organización en relación con su proyectado desempeño, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de cuantos tienen un interés financiero o de otra índole en la misma. La ponderación que el modelo asigna a cada uno de los criterios es diferente, no obstante el criterio 1 y el criterio 5 tienen mayor valoración.

El modelo incluye la Hoja RADAR, matriz que se utiliza como criterio en los procedimientos de Autoevaluación o para preparar el material relacionado con el Premio, asimismo, en

la parte final, el Modelo de Gestión incluye un glosario donde se definen los conceptos principales.

**Análisis comparativo de los Modelos de Excelencia**

Los Modelos de Excelencia: Modelo Deming, Modelo Malcolm Baldrige, Modelo Europeo para la Calidad (EFQM) y Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (IBEQ) presentan grandes semejanzas entre ellos. Todos los modelos plantean iniciativas de mejoramiento continuo para lograr mantener su posicionamiento entre los principales modelos de los sistemas de gestión de calidad a nivel global (tabla 8).

**Tabla 8.**

*Principales características de los modelos de excelencia*

Aspectos	Modelo Deming	Malcom Baldrige	Modelo EFQM	Modelo IBEQ
<b>Definición</b>	El modelo recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas del Control Total de la Calidad (TQC) o control de calidad en toda la empresa (CWQC). El modelo se basa en el ciclo planificar, ejecutar, comprobar y actuar (PDCA).	Herramienta para evaluar la gestión de la calidad total en la empresa, con criterios de calidad. Concede enorme importancia al enfoque, al cliente y a su satisfacción.	Modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en el análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.	Modelo supranacional que trata de crear un punto de referencia único en el que se encuentren reflejados los distintos modelos de excelencia nacionales de los países iberoamericanos.
<b>Objetivos</b>	Comprobar que mediante la implantación del control de calidad en toda la organización, se obtengan buenos resultados.	Ayudar a mejorar sus prácticas de gestión, capacidades y resultados; facilitar la comunicación y el intercambio de información sobre mejores prácticas entre organizaciones de todo tipo y; servir de herramienta de trabajo para comprender y gestionar el desempeño, la planificación y las oportunidades de aprendizaje.	Ayudar a las organizaciones a conocerse a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento.	Evaluar la gestión de las organizaciones, identificando sus puntos fuertes y áreas de mejoras que sirvan para establecer planes de progreso y también sirve como información para el desarrollo y la planificación estratégica.

Aspectos	Modelo Deming	Malcom Baldrige	Modelo EFQM	Modelo IBEQ
<b>Conceptos o principios de calidad</b>	<p>Constancia en el propósito de mejorar productos y servicios</p> <p>Adoptar la nueva filosofía</p> <p>No depender más de la inspección masiva:</p> <p>Acabar con la práctica de adjudicar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio.</p> <p>Mejorar continuamente y por siempre los sistemas de producción y servicio</p> <p>Instituir la capacitación en el trabajo</p> <p>Instituir el liderazgo</p> <p>Desterrar el temor</p> <p>Derribar las barreras que hay entre áreas de staff</p> <p>Eliminar los lemas, las exhortaciones y las metas de producción para la fuerza laboral</p>	<p>Liderazgo visionario</p> <p>Orientación hacia el cliente</p> <p>Aprendizaje personal y organizacional</p> <p>Valoración del personal y de los socios</p> <p>Agilidad</p> <p>Orientación hacia el futuro</p> <p>Gestión para la innovación</p> <p>Gestión basada en hechos</p> <p>Responsabilidad social</p> <p>Orientación hacia la obtención de resultados y la creación de valor</p> <p>Perspectiva de sistema.</p>	<p>Orientación a los resultados</p> <p>Pasión por el cliente</p> <p>Liderazgo y coherencia en objetivos</p> <p>Gestión por procesos y hechos</p> <p>Desarrollo e implicación de todos</p> <p>Aprendizaje, innovación, mejora continua</p> <p>Desarrollo de alianzas</p> <p>Responsabilidad social</p>	<p>Lograr resultados equilibrados</p> <p>Añadir valor a los clientes</p> <p>Liderar con visión, inspiración e integridad</p> <p>Gestionar por procesos</p> <p>Alcanzar el éxito mediante las personas</p> <p>Favorecer la creatividad e innovación</p> <p>Desarrollar alianzas</p> <p>Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible</p>
	<p>Eliminas las cuotas numéricas</p> <p>Derribar las barreras que impiden el sentimiento de orgullo que produce un trabajo bien hecho</p> <p>Establecer un vigoroso programa de educación y entrenamiento:</p> <p>Tomar medidas para lograr la transformación</p>			
<b>Criterios</b>	<p>Política general</p> <p>Gestión de la organización</p> <p>Recogida de información</p> <p>Estandarización</p> <p>Educación</p> <p>Garantía de calidad</p> <p>Actividades de mantenimiento y control</p> <p>Actividades de mejora</p> <p>Resultados</p> <p>Planificación</p>	<p>Liderazgo</p> <p>Planificación estratégica</p> <p>Enfoque en el cliente y en el mercado</p> <p>Información y análisis</p> <p>Enfoque en los recursos humanos</p> <p>Gestión de procesos</p> <p>Resultados de la organización</p>	<p>Liderazgo</p> <p>Política y estrategia</p> <p>Personal</p> <p>Colaboradores y recursos</p> <p>Procesos</p> <p>Resultados en los clientes</p> <p>Resultados en el personal</p> <p>Resultados en la sociedad</p> <p>Rendimiento final de las organizaciones</p>	<p>Liderazgo y estilo de gestión</p> <p>Desarrollo de las personas</p> <p>Política y estrategia</p> <p>Recursos y asociados</p> <p>Procesos y clientes</p> <p>Resultados en los clientes</p> <p>Resultados en las personas</p> <p>Resultados en la sociedad</p> <p>Resultados globales</p>

**Fuente:** Elaboración propia, basada en la información de los Modelos de Excelencia disponible en las páginas

En relación a la *misión y objetivos de los modelos*, se aprecia que el Modelo Deming se fundamenta en el hecho de crear un sistema organizativo que fomente la cooperación así como un aprendizaje que facilite la implementación de prácticas de gestión basada en procesos. Esto conlleva a una mejora continua de procesos, productos y servicios, así como la satisfacción de los integrantes de la organización.

El Modelo Malcolm Baldrige plantea evaluar la gestión de la calidad total en la empresa, con criterios de calidad y confiere importancia al enfoque, al cliente y a su satisfacción. Se basa en un sistema de liderazgo, planificación estratégica y enfoque hacia el cliente y el mercado. El Modelo EFQM tiene como premisa estimular y asistir a las organizaciones en Europa para desarrollar actividades de mejora enfocadas en lograr la excelencia en la satisfacción al cliente, la satisfacción de los empleados, el impacto en la sociedad y en los resultados de negocios, así como apoyar a los gerentes de las organizaciones en la transformación acelerada de la Gestión Total de Calidad como factor decisivo en el logro de la ventaja competitiva a nivel global. Es un modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en el análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo. El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión tiene como misión contribuir a mejorar la competitividad e imagen del tejido económico y social de la Comunidad Iberoamericana. Es un Modelo supranacional que trata de crear un punto de referencia único en el que se encuentren reflejados los distintos modelos de excelencia nacionales de los países iberoamericanos.

En relación al *enfoque*, el Modelo Deming basa su enfoque en el control estadístico, en la resolución de problemas y en el perfeccionamiento o mejora continua. No solamente evalúa los resultados obtenidos y el procedimiento aplicado, sino la efectividad que se espera conseguir en el futuro y destaca la importancia que tienen los procesos implícitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma. El Modelo Baldrige se fundamenta en el liderazgo hacia el cliente, en el apoyo de la organización, en la medición de índices y parámetros y en el benchmarking como forma de mantener la ventaja competitiva de la organización, orienta su enfoque en un esquema lógico: Estrategia, Despliegue y Revisión.

El Modelo EFQM basa su enfoque en un esquema lógico denominado REDER, integrado por cuatro elementos: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión. Los tres últimos se utilizan al evaluar los criterios del grupo de Agentes Facilitadores, mientras que el elemento Resultados se emplea para evaluar los criterios del grupo de Resultados.

Lo mismo sucede con el Modelo Iberoamericano, que sirve como herramienta de autoevaluación y diagnóstico del grado de “excelencia” de las organizaciones y también se basa en ese enfoque, pero en los procedimientos de Autoevaluación se deben analizar tres elementos: Enfoque, Desarrollo y Evaluación y Revisión ( Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, 2013, p. 6).

El Modelo EFQM se sustenta en la premisa “Los resultados excelentes en el Rendimiento general de una Organización, en sus Clientes, Personas y en la Sociedad en la que actúa se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia, que se hacen realidad a través de las Personas, las Alianzas y Recursos, y los Procesos. El Modelo Deming se sustenta en el ciclo planificar, hacer, verificar y actuar (PDCA), conocido como ciclo de mejora continua. Esta metodología describe los cuatro pasos esenciales que se deben llevar a cabo de forma sistemática para lograr la excelencia, entendiéndose así como el mejoramiento continuo de la calidad (disminución de fallos, aumento de la eficacia y eficiencia, solución de problemas, previsión y eliminación de riesgos potenciales). De una forma general la metodología creada por Edwards Deming (*PDCA Cycle*) está compuesto de 4 (cuatro) etapas cíclicas, de forma que una vez acabada la etapa final (Actuar - *Act*) se debe volver a la primera (Planificar - *Plan*) y repetir el ciclo de nuevo, de forma que las actividades son reevaluadas periódicamente para incorporar nuevas mejoras. En la fase Planificar se está orientando hacia los resultados, en la fase Do, actuar, es el Despliegue, hacer, en la fase Check, comprobar evaluar, es la fase Evaluación, y la fase Act, Actuar en consecuencia modificando todo lo que haya que modificar es equivalente a Revisión. Y los modelos de excelencia se basan en los principios de la TQM, la gestión de la calidad, que Deming contribuyó a desarrollar.

Los modelos de excelencia incorporan el aprendizaje continuo, la mejora continua, como en el ciclo de Deming, y como en los modelos de evaluación de programas, que los resultados de las distintas fases y/o tipos de evaluación, como el CIPP, tienen como finalidad orientar la toma de decisiones de cambio y mejora de los programas en todos sus aspectos, del propio programa, de la organización de la institución en la que se aplican, de los recursos, de la formación de sus profesores. Luego comparten principios, procedimientos y finalidad con los modelos de excelencia, y de hecho ambos enfoques se han ayudado. Sobre la mejora continua, todos los modelos de excelencia incorporan en su diagrama la flecha del feedback, de retroalimentación, de las organizaciones que aprenden, de comenzar el nuevo ciclo de aplicación del modelo introduciendo las mejoras que la autoevaluación y la evaluación externa aconsejen.

Con respecto a los **principios de calidad**, existe una gran diferencia en relación al número de principios en cada uno de los modelos. El Modelo EFQM tiene ocho elementos, el Modelo Deming propone 14 principios de la filosofía Deming. Los principios del Modelo EFQM con los del Modelo Baldrige son bastante similares a excepción de los tres últimos principios que son diferentes. El Modelo Deming presenta diferencias significativas en relación a los otros modelos, tiene seis más que el Modelo EFQM y tres más que el Modelo Baldrige. Los principios del Modelo Deming son consideraciones de carácter técnico que se sugiere a la hora de implantar el modelo. En general, todos los principios se orientan hacia la gestión de la calidad como un marco de referencia hacia la mejora del desempeño de la organización. Su objetivo es servir de ayuda para que las Organizaciones logren un éxito sostenido.

Con respecto a la **estructura**, a diferencia de otros premios de calidad, el Premio Deming no contempla la estructura de un modelo para organizar y priorizar los criterios, en lugar de ello, considera 10 categorías valoradas en forma equitativa. El Modelo Baldrige contempla siete criterios valorados de acuerdo a la importancia que se le asigna a cada uno de los criterios y otorga mayor importancia a la categoría liderazgo y resultados de la organización. Tanto el Modelo EFQM como el Modelo Iberoamericano mantienen la misma estructura, pues el Modelo Iberoamericano ha sido estructurado a partir del Modelo EFQM. Los dos modelos comprenden 9 criterios, agrupados en dos grandes grupos: cinco criterios de procesos facilitadores y cuatro de resultados. La ponderación es igual, y la valoración de cada uno de los criterios, en ambos casos, depende de la importancia que tiene cada criterio dentro del modelo, la única diferencia radica en que el primer criterio “Liderazgo” del Modelo EFQM, se incluye “estilo de gestión en el Modelo Iberoamericano y en el quinto criterio, el agente facilitador es distinto para los dos.

### **2.1.3. Evaluación y calidad de la educación superior a distancia**

La evaluación constituye uno de los elementos imprescindibles de todo programa educativo, y si es a distancia, con mayor motivo, dado que las consecuencias de la mala calidad tienen un efecto multiplicativo mayor toda vez que el sistema no cuenta con la agilidad de cambio propio de la docencia presencial, donde la improvisación, muchas veces, permite introducir modificaciones de manera inmediata. En tal sentido, “la educación superior a distancia se encuentra en una posición distinta con respecto a la educación presencial. En principio, parece más difícil la integración de su particularidad en un sistema común, pues los objetivos principales y básicos tienden a ser distintos al

de las universidades presenciales; y por otra, los procesos utilizados, especialmente los relativos a la metodología de la enseñanza a distancia también son distintos” (Callejo, Aguado, Ballesteros, Gil & López, 2001). En efecto, antes de hablar de la evaluación de programas de postgrado a distancia, conviene tener presente las características propias de la educación a distancia para luego justificar su estructura y evaluación correspondiente.

### **2.1.3.1. Criterios de evaluación de la educación a distancia**

La evaluación de los programas de educación a distancia se inserta en el contexto de la investigación evaluativa, entendida como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo (De la Orden, 1991, p. 304 en Sarramona 2001). Y tratándose de programas de educación a distancia, donde precisa una planificación previa de carácter riguroso, la metodología de evaluación deberá ser igualmente rigurosa. Tal rigor se garantiza cuando se tienen en cuenta los principios básicos de la planificación tecnológica que, si bien puede ser discutible para otras modalidades educativas, resulta la más adecuada para los programas de educación a distancia, sin que ello suponga en modo alguno la vinculación a modelos didácticos de carácter mecanicista (Sarramona, 2001).

#### ***Esfuerzos para la evaluación de la educación a distancia***

A nivel general existen grandes esfuerzos para que la evaluación de programas, se lleve a cabo con éxito. En este sentido, varios expertos (Sarramona, 2001; García Aretio, 1998; Pérez Juste, 2006, entre otros) han planteado modelos para evaluar los programas específicamente a distancia.

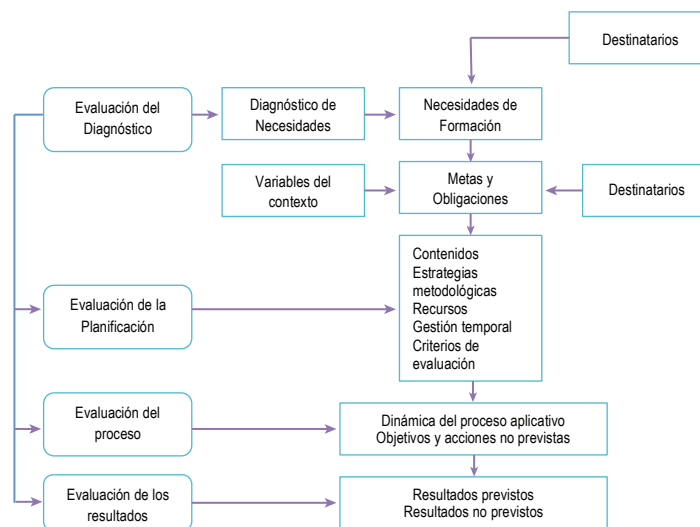
Al respecto, García Aretio (1998), presenta un modelo de evaluación que considera una serie de características, propias, delimitadoras del concepto de calidad (funcionalidad, eficacia, eficiencia, disponibilidad, información e innovación), que integran los diversos ámbitos o dimensiones que se contemplan (contexto, metas, entradas, procesos, resultados y mejoras). Sobre estas dimensiones ha construido los indicadores para la evaluación de la enseñanza a distancia.

En definitiva, García Aretio (1998) propone un modelo de evaluación de la enseñanza (no de la investigación y gestión) para las instituciones universitarias a distancia, en el



que podría optarse por evaluar la institución en general o una de las titulaciones que imparte. Igualmente ofrece la relación de indicadores de evaluación de la enseñanza, especificando al final de cada uno de ellos, si se trata de un indicador que sólo afecta a la Sede Central de la Universidad (SC), a un Centro Asociado (CA) o a ambos (SC-CA). En tal sentido, el autor ofrece un catálogo amplio y, suficiente que ilustre las complejas variables y elementos concurrentes en la educación a distancia, para que a través de ellos se pueda iniciar procesos evaluadores de la calidad de la institución. Asimismo, en razón de que es difícil aplicar los mismos parámetros de calidad a todas las instituciones de educación superior, en este caso, a distancia. Según el autor se podría llegar a un cierto consenso para determinados indicadores y variables que aporten información para una valoración objetiva de la calidad de la enseñanza.

Sarramona (2001) propone un modelo para la evaluación de los programas de educación a distancia, que se fundamenta en el modelo diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominado “contexto-entrada-proceso-producto (CIPP), que contempla la planificación, la aplicación y los resultados, a fin de poder tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos, tal como se presenta en la siguiente figura 7:



**Figura 7.** Modelo de evaluación de programas de educación no formal (Sarramona, 2001)

Según el autor, la estructura del modelo es aplicable a todos los programas de educación no formal y comprende inicialmente la evaluación del diagnóstico, la evaluación de la planificación estricta, la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados.

La *evaluación del diagnóstico* constituye la garantía de que el programa de educación a distancia se adaptará a las necesidades, características y contexto que envuelve a sus destinatarios. La *evaluación de la planificación*, paso previo a la planificación didáctica del material y de las actividades, como la de cualquier otro programa, se puede considerar como la evaluación del “input” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Consiste en la determinación de cada uno de los elementos que constituyen el programa en cuestión, así como sus mutuas relaciones. Los elementos fundamentales son: contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, criterios de evaluación, gestión temporal, etc., en definitiva, son propios de todo proceso didáctico y que posibilitan la autoformación. Esta fase de la evaluación involucra a distintos tipos de expertos. (...) es común recurrir al juicio de expertos externos a la institución responsable de elaborar el programa como garantía de corrección de los contenidos. También se puede acudir a expertos de la dimensión estrictamente pedagógica, aunque es habitual que la institución responsable posea esos expertos, en especial si se dedica específicamente a la educación a distancia.

La *evaluación del proceso* es una evaluación orientada a la decisión. Ello implica la existencia de una planificación abierta a la posibilidad de cambios, la introducción de elementos evaluativos durante la aplicación del programa y una actitud correctiva en los responsables del mismo. En definitiva, la evaluación del proceso deberá velar por el cumplimiento de lo previsto en la planificación así como la valoración de las respuestas dadas a las situaciones no previstas. Las técnicas de evaluación aplicadas a esta fase pueden ser muy diversas, de acuerdo con la naturaleza del objeto a evaluar: seguimiento longitudinal, estudio de casos concretos, análisis de documentos y mensajes, consultas periódicas, autoevaluación.

La evaluación del proceso se vincula con la habitualmente denominada “evaluación formativa” o evaluación de desarrollo, que según Chadwick & Rivera (1991, p. 45) consiste en “mejorar la entidad que se está evaluando, la cual se ajusta de forma continua, a través de la información suministrada, para poder llegar a la óptima de operar y así tener éxito”.

No se trata de oponer esta evaluación a la evaluación sumativa o de productos, por cuanto ambas forman un continuo con relaciones mutuas.

La *evaluación de los resultados*, pretende constatar el logro de los objetivos previstos en la planificación, pero ésta es resultante de la fase de diagnóstico previo de necesidades y del análisis del contexto. Durante el proceso de aplicación del programa también se pueden

establecer objetivos no previstos inicialmente y, al momento de verificar los resultados, hay que considerar los logros no previstos, de carácter positivo o negativo.

*En la evaluación de programas, tanto el modelo CIPP como el de Pérez Juste, contemplan 4 fases, en el CIPP: evaluación del contexto, evaluación de los insumos, evaluación del proceso y evaluación del producto, todas estas fases para orientar la toma de decisiones de cambio y mejora del programa, su contexto, y las personas que lo aplican, y lo mismo en el de Pérez Juste: fase inicial, evaluación del programa en sí, evaluación del proceso, evaluación del producto, institucionalización de la evaluación de programas para la mejora continua.*

Según el autor, la vinculación entre resultados y objetivos previos se enmarca en la evaluación basada en criterios, que no resulta meramente cuantitativa, sino que permite establecer el grado de dominio del objetivo en cuestión. En principio no son los más comunes los programas a distancia que contemplan la evaluación en función de la norma, que significaría juzgar a los sujetos en razón de los logros del conjunto o de otro grupo de referencia, aunque no se excluye esta posibilidad, que puede aparecer en programas de idiomas o de ejecución de habilidades.

En tal sentido, la evaluación de los resultados previstos requiere la aplicación de instrumentos apropiados al tipo de objetivos didácticos determinados, para lo cual existen diversas pruebas de evaluación. El único condicionante importante en esta selección, a criterios del autor, es el hecho de que esta evaluación sea presencial o a distancia. En caso de ser a distancia se deberá tener presente la posibilidad de consulta del material del programa en el momento mismo de la evaluación, así como la posibilidad de contar con la ayuda de terceros. (...) Cuando se posee información respecto a la conducta de entrada de los destinatarios, la evaluación de los resultados se podrá formular en términos “gananciales”, según el clásico esquema de “pretest-postest”. Esta perspectiva resulta adecuada en programas denominados “de mejora”, como puede ser el caso de programas sobre cómo organizar reuniones, como optimizar el tiempo, etc.

En consecuencia, si de evaluar la calidad de un programa a distancia se trata, asegura García Aretio (1998), se estará hablando de valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, el grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos previstos; así como de las condiciones de partida, procesos y resultados. Y si se pretende mejorar la calidad de la educación del programa evaluado se concluiría con un plan de mejora de la calidad. Pues, la evaluación de un programa constituye un proceso

sistemático que comprende tres grandes momentos: la elección o recogida de información de calidad sobre el programa a evaluar, su valoración a partir de criterios y referencias pre especificados, y la toma de decisiones precisas para promover las mejoras necesarias.

### **2.1.3.2. *Calidad de la educación superior a distancia***

La vinculación de los conceptos- calidad y educación superior a distancia- constituye el principal centro de interés de muchas instituciones, expertos y organismos internacionales. En tal sentido, la calidad entendida como un proceso activo e innovador permite la renovación continua de las instituciones educativas para lograr eficiencia, eficacia y efectividad en su gestión; y, la educación a distancia como una modalidad que garantiza la educación para todos a lo largo de la vida, en cualquier lugar en que las personas se encuentren (García & Andrada, 2008). Pues, la calidad en la educación abierta y a distancia es un tema polémico. Algunos argumentan que debe ser juzgada con los mismos criterios y métodos de la educación presencial, mientras que otros reclaman que ésta es tan diferente en su organización y gestión que los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación convencional no pueden aplicarse. Algunos defienden el uso de guías específicas y estándares para el aprendizaje en línea; otros opinan que, considerando la tecnología, deben aplicarse los principios básicos de calidad de la enseñanza y aprendizaje (Jung & Latchem, 2012). No obstante, todo programa educativo indistintamente del modelo requiere un sistema de gestión de calidad total que involucre aseguramiento de calidad, control de calidad y monitoreo y evaluación continua. Los indicadores de calidad relacionados con los productos y procesos deben estar claramente definidos y formulados para una gestión de calidad total exitosa. Existirán un conjunto de indicadores de calidad comunes a todos los modelos de educación superior (presencial o a distancia) mientras que otros podrán ser específicos a cada modelo.

De hecho es difícil aplicar los mismos parámetros de calidad a todas las instituciones de educación superior, en este caso, a distancia. No obstante, García Aretio (2006), señala que se puede llegar a un cierto consenso para ponderar determinados indicadores y variables que aporten información para una valoración objetiva de la calidad de la enseñanza. Pues, si de evaluar la calidad de un programa se trata, se estará hablando de evaluación de programas o de intento de valorar el grado de consecución de las metas y objetivos propuestos, así como las condiciones de partida y los procesos. Esta evaluación, por una parte puede ser llevada a cabo por el propio programa (evaluación interna) a través de alguna comisión del propio programa con objeto de mejorar el producto, o mediante

alguna comisión externa u organismo especializado. Igualmente algunas propuestas de evaluación se centran en la valoración del grado de consecución de los objetivos (eficacia) o del grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos (eficiencia). Ciertas propuestas se ocupan de evaluar los procesos, otras los resultados y otras la relación existente entre las metas propuestas y la disponibilidad de recursos para su logro. Por fin, todas las propuestas de evaluación, si pretenden mejorar la calidad del producto deberían culminar con la innovación necesaria para mejorar la calidad de ese producto (García Aretio, 2006).

### ***Conceptualizaciones y características de la calidad en educación superior a distancia***

Cuando hablamos de “*calidad*”, inevitablemente hablamos de “*excelencia*” (Deshpande, 1995, p. 18). La excelencia puede definirse como el estado de ser bueno o superior de acuerdo con ciertas normas. En el campo de la educación abierta y a distancia los estándares pueden ser establecidos por instituciones, asociaciones o agencias. En la educación superior en general, el concepto de la calidad se refiere a: la atención en los clientes, la coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la capacidad de respuesta de las necesidades siempre cambiantes de los clientes. En las universidades, las expectativas de la calidad, el enfoque en la responsabilidad pública, el aprendizaje de los estudiantes, la productividad y la actuación de los académicos, la efectividad de los programas y la evaluación institucional (Peterson & Dill, 1997; Gumpert & Sporn, 1999, p. 112).

“Calidad”, es un atributo añadido, no integrado a un programa de educación a distancia: cuando está se nota cuando no está también. (...) algunos se refieren a calidad en educación a distancia como satisfacción de usuarios, excelencia del sistema, efectividad del proceso, resultados académicos positivos, buen impacto social (...), se debe tener en cuenta los contextos hoy cada vez más virtuales, en que se desarrolla esta modalidad (Fainhloc, 2004).

Perraton (2000) destaca, de forma categórica, los factores asociados con el éxito y el fracaso. Y repasa la legitimidad del campo a la luz de cinco criterios derivados del modelo de evaluación: el esfuerzo, la actuación, la capacidad, la eficiencia y el proceso, los mismos pueden servir como criterios de calidad en la educación abierta y a distancia. Estos cinco criterios proveen focos de interés para lo que Paulo Freire refiere como praxis: un proceso recíproco de análisis y aplicación dirigido a una mejora integral.

Por su parte, Silvio (2006), señala que “la calidad se refiere a la conformación de las características de un objeto, material o inmaterial, con una norma, criterio o patrón. ... La educación virtual y a distancia es un objeto inmaterial o intangible, cuyo producto son conocimientos y competencias adquiridos por personas en ambientes formales o informales y con diverso grado de estructuración. En ese sentido destaca el autor, “la educación puede tener algunos componentes materiales y tangibles, como libros y materiales educativos en soportes audiovisuales y locales, y edificaciones donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje (...) cuando se evalúa un sistema educativo, la medida última de su calidad es el aprendizaje logrado por quienes utilizan sus recursos; la evaluación del sistema como tal y de su infraestructura y recursos se realiza con el fin de inferir la capacidad del sistema para producir aprendizaje significativo con el objetivo de la mejora de la calidad de la vida de quienes aprenden.

Sangrá (2002), en este mismo orden de ideas, asevera que existen dos tendencias básicas en cuanto a la relación entre la determinación de la calidad de la educación virtual: quienes la consideran un instrumento auxiliar de la enseñanza presencial y quienes la conciben como una entidad con especificidad propia... Pues, según Silvio (2006) la calidad de la educación virtual no es comparable con –ni puede reducirse a– los criterios otorgados para la educación presencial. Al respecto, existen algunas variantes de las concepciones sobre la calidad de la educación a distancia, los criterios y la metodología utilizada para evaluarla y gestionar su mantenimiento y mejora.

Cookson (2002), uno de los autores de relevancia en el campo de la educación a distancia en América Latina, presenta unos criterios de calidad que se aplican a la educación a distancia y abierta para medir y comprobar su excelencia: el esfuerzo, la actuación, la capacidad, la eficiencia y el proceso. Por su parte, Silvio (2006) recomienda establecer parámetros mínimos y máximos de calidad en la educación virtual para que sea posible evaluar sus programas y las instituciones, y García Aretio (2007) propone (...) seis características para la evaluación de la educación a distancia: disponibilidad, eficiencia, funcionalidad, innovación, información y eficacia.

Hope (2001), asegura que todos los productos de aprendizaje son una combinación o un sistema de insumos, recursos, procesos y prácticas y resultados y señala que todos son importantes, desde el punto de vista del estudiante, como usuario y consumidor principal, no obstante, según sus criterios los resultados son lo más importante, luego los procesos y las prácticas y, finalmente, los insumos y los recursos que se utilizan en el diseño, la

producción y la entrega del producto o servicio de aprendizaje. Middlehurst (2001) destaca varios dilemas que deben resolverse para una evaluación y un aseguramiento de la calidad en la educación superior virtual a distancia: la homogeneidad frente a la heterogeneidad de los currículos, los aspectos culturales inherentes a los usuarios, y los problemas que surgen para evaluar la calidad cuando ésta se produce en ambientes comerciales o académicos (Silvio, 2006).

Según Chaudhary (2005), existen tres características fundamentales de cualquier sistema educativo exitoso: acceso, calidad y costos, estas características se encuentran interrelacionadas e influyen una a otra. Así, si la educación como recurso es costosa, más allá de la capacidad de la mayoría de estudiantes, el sistema educativo será inaccesible a ellos. Por tanto, a menor costo mayor accesibilidad a la educación. Así la calidad y el acceso son dos caras de la misma moneda. El ser accesible, a toda la educación no debe disminuir la calidad de operaciones y servicios prestados por el sistema educativo. No obstante, a pesar de que no se siga un modelo de calidad particular de educación a distancia que pueda ser evaluado sistemáticamente, es importante seguir algunas consideraciones para asegurar y mantener la calidad de la educación a distancia. En tal sentido, Chaudhary propone las siguientes consideraciones basadas en la experiencia de educadores y estudiantes a distancia alrededor del mundo: conocimiento del nivel de calidad, desarrollo social, sentimiento de éxito, currículum basado en las necesidades, aprendizaje y gestión de calidad.

De igual manera, Chickering & Gamson (1987), señalan siete principios para buenas prácticas en la educación abierta y a distancia. Estos son: alentar y maximizar el contacto entre estudiantes y profesores; desarrollar relaciones y promover la colaboración entre estudiantes; incorporar el aprendizaje activo; ofrecer retroalimentación rica y oportuna a los estudiantes, enfatizar a tiempo en la tarea; establecer altos estándares para el desempeño de los estudiantes; y, poner atención a las diferencias individuales y ofrecer oportunidades de aprendizaje reconociendo esas diferencias. Asimismo, los mismos autores señalan cinco criterios generales para el mejoramiento de la calidad de la educación a distancia. Estos son: esfuerzo, rendimiento, adecuación, eficiencia y proceso.

*“Esfuerzo”* se refiere a las iniciativas tomadas por la institución. Estas iniciativas están asociadas con el crecimiento en términos de cursos ofertados, matriculados, tasas de aprobación, servicios de apoyo al estudiante, mecanismos de evaluación adoptados, etc. El cumplimiento de estos criterios reflejará en el desempeño de la

institución. En otras palabras las iniciativas demuestran los esfuerzos realizados por la institución para atender las necesidades de los estudiantes.

*“Rendimiento”* se refiere a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en términos de conocimientos, destrezas y sistema de valores, culminación exitosa, empleabilidad de los graduados, materiales de cursos centrado en los estudiantes. A mayor rendimiento mayor calidad del sistema.

*“Adecuación”* se refiere a la capacidad de la institución para conocer las necesidades sociales y educativas de los estudiantes para apoyar su desarrollo. La institución debe recoger la retroalimentación a través de varios medios y sobre todo de los aspectos del sistema de educación a distancia para hacer los procesos y operaciones más adecuadas y relevantes a la sociedad en general y a los estudiantes en particular. Los materiales de aprendizaje deben ayudar al estudiante a aprender en la forma que ellos encuentren más natural y efectiva posible.

*“Eficiencia”* se refiere a los costos del aprendizaje a distancia. La eficiencia del sistema es valorado en términos de costo por estudiante y costo por estudiante exitoso. Además incluye los esfuerzos realizados por la institución para incrementar la eficiencia del sistema. Pues, la eficiencia implica el óptimo uso de los recursos físicos y humanos para el logro de los objetivos del curso.

*“Proceso”* se refiere a los procesos y operaciones involucradas en el sistema de educación abierto y a distancia para el logro de los objetivos de aprendizaje. Se refiere al compromiso de la institución para fortalecer los procesos enseñanza aprendizaje a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad.

La calidad del sistema de educación a distancia depende de la eficiencia integrada de todos los subsistemas, tal como el desarrollo del curso, el apoyo al estudiante, la gestión del proceso de aprendizaje, mecanismos de entrega, subsistemas de evaluación y tecnologías de información y comunicación. La efectividad de cada uno de los elementos del proceso/operación se valora durante la etapa formativa a fin de que se pueda ofrecer una educación de calidad a los estudiantes. En otras palabras, un mecanismo de retroalimentación efectiva que posibilite recoger sistemáticamente, analizar y retroalimentar la información del sistema puede asegurar una educación de calidad. El proceso debe reflejar la expertise



y compromiso de todos los docentes y funcionarios para el logro de la excelencia. El proceso eficiente producirá los resultados de aprendizaje deseables. La meta del control de calidad es identificar y retener procesos efectivos y reemplazar los malos (McAnanay, 1975).

Kirkpatrick (2005), señala que un marco para gestionar la calidad de la educación abierta y a distancia debe orientar la filosofía general, los productos, los servicios y los procesos de apoyo.

*Filosofía general:* política y misión, recursos, cultura del instituto, actitudes y compromiso del personal. *Productos:* materiales de aprendizaje, cursos, medios de comunicación, salidas, tasas de progresión y retención, resultados de evaluación (tasas de aprobación, estándares de desempeño). *Servicios:* registros y servicios de asesoría, consejería, tutoría, retroalimentación y guía en el aprendizaje, apoyo para el progreso del estudiante, gestión de centros regionales de estudio y recursos, capacidad de respuesta a consultas/dudas/cuestiones. *Procesos de apoyo:* sistema de distribución, mantenimiento de registro y capacidad de respuesta, almacenamiento y control de stock, procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Chaudhary (2005), señala que algunos factores importantes para asegurar la calidad de un sistema de educación abierto y a distancia: política, liderazgo, innovación, aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, servicios de apoyo al estudiante, preparación del recurso humano, y mecanismos de gestión.

Koul (2005) asegura que los factores de calidad son aplicables alrededor del mundo y aceptados por sistemas universales de educación abierta y a distancia. Recomienda tres dimensiones generales que pueden proporcionar las bases para el análisis del aseguramiento de la calidad en la educación a distancia. Estas dimensiones son: dimensión central, dimensión sistémica y dimensión de recursos. Menon (2007), recomienda algunos indicadores de calidad que corresponden a la dimensión central. Estos son: diseño del aprendizaje (diseño para una acción pedagógica específica), centralidad del estudiante, práctica reflexiva y diálogo en la instrucción.

## Dimensiones de calidad en la educación superior a distancia

A nivel general, en varios países, sobre todo en Estados Unidos y en Europa, diversas agencias, académicos e investigadores se han dedicado a identificar criterios de calidad de la educación superior a distancia y en línea para adoptar una postura crítica ante organismos acreditadores como el Distance Education and Training Council (DETC), el Council for Higher Education Accreditation (CHEA), la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), el Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC), y la European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). En América Latina y el Caribe, en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), sobresale el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), con sede en la Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador, con un modelo de estándares de calidad para la educación superior a distancia de la región, algunas propuestas son:

### *DETC Accreditation Handbook (2014)*

Con el fin de poner en práctica el proceso de acreditación, la Comisión de Acreditación ha publicado “Normas de Acreditación”, que incluyen las Normas de Acreditación y las Normas de Negocios. Estas Normas son las que la Comisión utiliza para medir la calidad de la educación, la responsabilidad administrativa, la competencia y solvencia general de la institución para la acreditación. Estas normas son el verdadero núcleo del proceso de acreditación del DETC. Además, existen varias políticas que complementan las normas y contienen acciones e información necesaria. Las Normas de Acreditación son las siguientes:

- Misión, metas y objetivos de la institución
- Objetivos del programa educativo, currículo y materiales
- Servicios educativos
- Servicios de apoyo al estudiante
- Logros académicos y satisfacción
- Cualificaciones y obligaciones de los propietarios, Miembros del Consejo de Gobierno, Funcionarios, Administrativos, Instructores/ Docentes, y Personal Administrativo, y Reputación de la Instrucción
- Examen de admisión y normas de inscripción

- Publicidad , Promoción y Reclutamiento
- Responsabilidad Financiera
- Políticas de matrícula, Procedimientos para Recolección y Reembolsos
- Facilidades, Equipo, Suministros y Protección Record
- Investigación y Formación (Accreditation Handbook , 2014)

#### *Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC)*

El Consejo de calidad del aprendizaje abierto a distancia es el guardián de la calidad en la educación abierta y a distancia de Reino Unido. Se creó originalmente por el gobierno en 1968 , ahora es un organismo independiente. El objetivo es identificar y mejorar la calidad en la educación y formación para proteger los intereses de los alumnos.

La acreditación esta abierta a todos los proveedores de la educación a distancia, en línea o e-learning, u otros cursos de aprendizaje abierto o de aprendizaje flexible. Para lograr la acreditación, los proveedores deben cumplir con los estándares de calidad establecidos por este organismo. Los estándares están contemplados en las siguientes secciones: Resultados, Recursos, Soporte, Servicios, Proveedores y Colaboradores (ODLQC, 2014).

#### *The Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education- Online Learning (2011)*

Las directrices “The Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning)” fueron desarrolladas por el Council of Regional Accrediting Commissions -C-RAC (2011) para apoyar a instituciones en el proceso de planificación así como marco de referencia para las instituciones involucradas en la Educación a Distancia. Las dimensiones de calidad para la evaluación de programas a distancia desarrolladas por el Council of Regional Accrediting Commissions (C-RAC) son las siguientes:

1. Online learning is appropriate to the institution’s mission and purposes.
2. The institution’s plans for developing, sustaining, and, if appropriate, expanding online learning offerings are integrated into its regular planning and evaluation processes.

3. Online learning is incorporated into the institution's systems of governance and academic oversight.
4. Curricula for the institution's online learning offerings are coherent, cohesive, and comparable in academic rigor to programs offered in traditional instructional formats
5. The institution evaluates the effectiveness of its online learning offerings, including the extent to which the online learning goals are achieved, and uses the results of its evaluations to enhance the attainment of the goals.
6. Faculty responsible for delivering the online learning curricula and evaluating the students' success in achieving the online learning goals are appropriately qualified and effectively supported.
7. The institution provides effective student and academic services to support students enrolled in online learning offerings.
8. The institution provides sufficient resources to support and, if appropriate, expand its online learning offerings.
9. The institution assures the integrity of its online offerings (Council of Regional Accrediting Commissions - C-RAC (2011)).

*National Standards for Quality Online Programs- iNACOL (2009)*

La Asociación Internacional para el Aprendizaje Online "International Association for K-12 Online Learning, iNACOL, cuya misión es asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de clase mundial y posibilidad de un aprendizaje de calidad en línea que los prepare para una vida de éxito, aconseja iniciar con los estándares relacionados con la fundamentación del programa (misión, metas y objetivos enfatizando en sus principios y filosofía) con la finalidad de orientar el liderazgo (el programa de gobierno, el rol del cuerpo directivo y cómo el cuerpo directivo y el liderazgo de la organización del programa trabajan juntos para apoyar al logro de la misión). Y más allá de la fundamentación del programa, aconseja considerar los estándares que orientan el funcionamiento del programa, los estándares de enseñanza- aprendizaje y de apoyo; y, los mecanismos de apoyo para el éxito de los estudiantes y profesores. Los estándares son: Establecimiento de la misión, gobierno, liderazgo, planificación, estructura organizacional, compromiso organizacional, recursos materiales y financieros, equidad y acceso, integridad y responsabilidad, tutores, evaluación del programa y mejoramiento del programa.

- A. **Mission statement** — A mission statement of a quality online program clearly conveys its purpose and goals. It serves as the basis for the program's day-to-day operations, as well as a guide for its strategic plans for the future. Communication between and buy-in from stakeholders is a critical component of a mission statement.
- B. **Governance** — Governance is typically provided by a Board of Directors, an Advisory Board or a School Board. In a quality online program, governance and leadership work hand-in-hand, developing the operational policies for the program and its leadership and staff.
- C. **Leadership** — The leadership of a quality online program is accountable to the program's governance body, and is responsible for setting and meeting the operational and strategic goals in support of the program's mission and vision statements.
- D. **Planning** — A quality online program makes planning, managed by the leadership and staff of the organization a regular part of the program. There are several types of planning activities, including strategic planning, long-range and operational planning, which defines annual goals. Effective planning is not a one-time activity, but instead should provide opportunities for reflection on how to improve the organization's performance.
- E. **Organizational Staffing** — A quality online program recognizes appropriate levels of staffing are critical to the success of an online program. Staff should be well-trained in order to successfully meet their performance goals, and are provided with appropriate levels of support, resources, feedback and management.
- F. **Organizational Commitment** — In a quality online program governance, leadership and staff are responsible for creating an organization that demonstrates a commitment to attaining the program's goals and mission statement. Everyone within the organization understands the mission statement and works to achieve it.
- G. **Financial and Material Resources** — A quality online program has adequate financial and material resources to accomplish the mission of the organization. These resources are appropriately planned for and expended using sound business practices.

- H. **Equity and Access** — A quality online program’s policies and practice support students’ ability to access the program. Accommodations are available to meet a variety of student needs.
- I. **Integrity and Accountability** — In a quality online program, leadership is transparent in its management of the program, providing regular and timely information on progress towards attainment of goals, alignment with policies and standards, and achievement of student learning outcomes.
- J. **Curriculum and Course Design** — A quality online program will have a well thought-out approach to its curriculum and course design whether it develops its own courses and/or licenses curriculum from other educational providers.
- K. **Instruction** — A quality online program takes a comprehensive and integrated approach to ensuring excellent online teaching for its students. This process begins with promising practices but is equally committed to continuous improvement and adaptation to student learning needs through professional development.
- L. **Assessment of Student Performance** — A quality online learning program values student academic performance and takes a comprehensive, integrated approach to measuring student achievement. This includes use of multiple assessment measures and strategies that align closely to both program and learner objectives, with timely, relevant feedback to all stakeholders.
- M. **Faculty** — A quality online program supports the faculty by providing opportunities for them to develop their professional skills through mentoring, professional development, and technical assistance.
- N. **Students** — A quality online program has student support services to address the various needs of students at different levels within the organization. The levels of support are appropriate and adequate for a student’s success.
- O. **Guidance Services** — A quality online program has guidance services to support students and parents to ensure success of the online program. Depending on the program, these services are either directly provided by the program or a service provider, or in the case of supplemental programs, these services may be provided by the local school.

- P. **Organizational Support** — A quality online program has organizational support to oversee the instructional learning environment as it is conveyed through technology. Some organizational support services may be distributed between the program and other entities, depending on the physical location where the students are taking their online courses.
- Q. **Parents/Guardians** — In a quality online program, parents and guardians play an integral part in their students' educational life. They work as a team with faculty, administrators, guidance services, and organizational support to ensure a quality educational experience for their students.
- R. **Program Evaluation** — A quality online program recognizes the value of program evaluation. Program evaluation is both internal and external and informs all processes that effect teaching and learning. Internal evaluations often are more informal in nature and may provide immediate feedback on a targeted area of inquiry. External program evaluations typically look at the entire program from an objective perspective that will bring additional credibility to the results.
- S. **Program Improvement:** A quality online program establishes a culture of continual program improvement. Improvement planning focuses on using program evaluations, research, and promising practices to improve student performance and organizational effectiveness. It fosters continuous improvement across all aspects of the organization and ensures the program is focused on accomplishing its mission and vision (Pape & Wicks and the iNACOL Quality Standards for Online Programs Committee, 2009).

*Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*

El Modelo “Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” se basa en el “Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la Educación”. No obstante, a pesar de su adaptación al ámbito de educación a distancia, el modelo mantiene la estructura básica del “Modelo Iberoamericano”. Se ha modificado la denominación de los grandes criterios, su definición, así como el contenido de todos ellos con el objeto de que expresen la realidad de la educación superior a distancia.

El Modelo comprende nueve criterios, 30 subcriterios, 79 objetivos y 148 estándares. Los criterios están agrupados en Procesos Facilitadores y en Resultados. Los criterios “Resultados” expresan QUÉ se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios “Procesos Facilitadores” que indican CÓMO se enfocan diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia. Los criterios son: Liderazgo y estilo de gestión, Política y estrategia, Desarrollo de las personas, Recursos y alianzas, Destinatarios y procesos educativos, Resultados de los destinatarios y procesos educativos, Resultados del desarrollo de las personas, Resultados de la sociedad y Resultados Globales. Comprende nueve criterios, 30 subcriterios, 79 objetivos y 148 estándares.

**Criterio 1. Liderazgo y estilo de gestión.** Estudiar cómo se desarrolla y se aplica la estructura organizacional del programa, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesarios para la eficaz ejecución de la Política y la Estrategia de la Institución, mediante adecuados comportamientos y acciones de los responsables del programa, actuando como líderes.

**Criterio 2. Política y estrategia.** Analizar cómo el programa desarrolla su Misión y su Visión y las aplican a través de una planificación estratégica orientada hacia los agentes implicados en el desarrollo del programa en el marco de la Política y Estrategia de la Institución.

**Criterio 3. Desarrollo de las personas.** Analizar cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de forma individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.

**Criterio 4. Recursos y alianzas.** Analizar cómo los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación estratégica del programa y la consecución de sus objetivos.

**Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos.** Analizar cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos y los revisa y evalúa para asegurar la mejora del programa.



**Criterio 6. Resultados de los destinatarios y procesos educativos.** Analizar lo que está consiguiendo el programa en relación a sus destinatarios y procesos educativos, grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos con la participación en el desarrollo del mismo.

**Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas.** Analizar lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones.

**Criterio 8. Resultados de la sociedad.** Analizar lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la Institución, del entorno local, nacional e internacional (según proceda).

**Criterio 9. Resultados Globales.** Analizar lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social, a corto, medio y largo plazo, que contribuyan al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo. (Rubio, 2003, p.p. 88-135).

Se concluye este apartado con un panorama general de los modelos de calidad de la educación a distancia y en línea más utilizados en el mundo, evidenciados mediante un estudio sobre "Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations" (2015), realizado bajo la responsabilidad del International Council for Open and Distance Education (ICDE), miembro de la organización mundial de la educación abierta y a distancia, en convenio de colaboración con la UNESCO. El estudio ha sido conducido por el equipo de investigación representado por Ossiannilsson, Williams, Camilleri & Brown (2015) y coordinado por The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). EADTU como asociación líder de la educación superior en línea, abierta y flexible de Europa, es el eje central de la agenda de modernización de la universidades Europeas. Los objetivos del estudio han sido establecer una visión y realizar un análisis de la situación global en relación a los principales estándares de calidad para la educación abierta, a distancia, flexible, y en línea, considerando la noción de los estudiantes como partícipes directos de la experiencia del aprendizaje activo. Se han analizado más de 40 modelos de estándares de calidad o guías de organizaciones, destacándose las principales características de los modelos más conocidos y utilizados.

Dichas características han sido categorizadas de acuerdo a sus funciones y uso. Los modelos de calidad de la educación abierta y en línea más utilizados en el mundo son:

**Tabla 9.**

*Modelos de calidad de la educación abierta y en línea más utilizados.*

Modelo de Calidad	Certificación	Benchmarking	Accreditation	Advisory Framework
ACDE (African Council for Distance Education Quality Assurance and Accreditation Agency)		▪		▪
ACODE (Australasian Council of Open, Distance and eLearning)		▪	▪	
AVU (African Virtual University)		▪		▪
CALED (Latin American and Caribbean Institute for Quality in Distance Education)	▪	▪		
CHEA (the Council for Higher Education Accreditation), US			▪	
<b>E-xellence.</b> EADTU (European Association of Distance Teaching Universities),NL	▪	▪		
<b>OpenupEd.</b> EADTU (European Association of Distance Teaching Universities), NL	▪	▪		
<b>UNIQUE</b> EFQUEL (European Foundation for Quality in elearning), BE	▪			
<b>ECB Check</b> EFQUEL (European Foundation for Quality in eLearning). (Dec 2014 GIZ (Deutsche Gesellschaft für International Zusammenarbeit)	▪			
<b>The eLearning guidelines (eLg)</b> Ako Aotearoa, developed by Tertiary Education Commission, AUT University and Massey University, New Zealand		▪		▪
<b>The E-Learning Maturity Model (eMM)</b> New Zealand Ministry of Education Tertiary E-Learning Research Fund				▪
<b>E-learning Quality Model (ELQ)</b> NAHE (Swedish National Agency for Higher education)				▪
<b>Epprobate.</b> Learning Agency Network (LANETO e V), DE	▪			▪
<b>Khan eight-dimensional elearning framework</b> Badrul Khan				▪

Modelo de Calidad	Certificación	Benchmarking	Accreditation	Advisory Framework
<i>The OLC Quality Scorecard</i> Online Learning Consortium, (former Sloan-C), US	▪			▪
<i>OER TIPS</i> Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMCA)				▪
<i>Pick&amp;Mix</i> Matic Media, SERO ConsultingLtd, UK		▪		

**Fuente:** Ossiannilsson, Williams, Camilleri & Brown (2015).

Ossiannilsson, Williams, Camilleri & Brown (2015), señalan que la mayoría de los modelos de calidad analizados (Ossiannilsson, 2012) tienen de tres a seis dimensiones, de acuerdo con las dimensiones del modelo “E-xcellence- EADTU (Williams, Kear & Rosewell 2012, Bacsich, 2009-2011) y los principales dominios son servicios (apoyo del personal, apoyo del estudiante), productos (diseño del currículo, diseño del curso y entrega del curso) y gestión (planificación y desarrollo estratégico). Asimismo, señalan que las diferencias radican en gran parte en estructura y desagregación de los tópicos implícitos.

Según CHEA “International Quality Principles” (2015), los principios están destinados a servir de base para el debate sobre calidad en la educación superior. Su objetivo es buscar un marco común y establecer una base para la comprensión de la calidad. Los principios pueden utilizarse para informar sobre los debates de calidad, control de calidad y las ponderaciones a nivel nacional, regional o internacional. Las audiencias incluyen académicos y otros profesionales de la educación superior, estudiantes, empresarios, funcionarios del gobierno y sociedad civil. Se sugiere aplicar los siguientes principios para la búsqueda permanente de la eficacia y la calidad en la educación superior. Estos principios son coherentes con las normas y directrices de la UNESCO- OCDE 2005 “Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Transfronteriza”, las Directrices de Buenas Prácticas para el Aseguramiento de la Calidad INQAAHE 2007, Los Principios Chiba the 2008 Chiba: Garantía de la Calidad de la Educación Superior para la Región Asia-Pacífico desarrolladas por APQN; Directrices y Estándares Europeos 2015 para la garantía de la calidad. Los principios son:

1. Calidad y proveedores de la educación superior: El aseguramiento de la calidad de la educación superior es principal responsabilidad de los proveedores de educación superior y su personal.

2. Calidad y estudiantes: La educación que se imparte a los estudiantes siempre debe ser de alta calidad independientemente de los resultados de aprendizaje que se persigan.
3. Calidad y sociedad: La calidad de la educación superior es juzgada porque la respuesta a las necesidades de la sociedad, reproduce y mantiene la confianza del público.
4. Calidad y gobierno: Los gobiernos tienen un papel fundamental en el fomento y apoyo a la educación superior de calidad.
5. Calidad y responsabilidad: Es responsabilidad de los proveedores de la educación superior y de los organismos de garantía de calidad y acreditación mantener un fuerte compromiso con responsabilidad en la rendición de cuentas.
6. Calidad y papel de los organismos garantía de la calidad: los organismos de garantía de la calidad, trabajan en colaboración con los proveedores de educación superior. Su liderazgo, el personal y los estudiantes son los responsables de la ejecución de procesos y resultados de aprendizaje que contribuyan a crear una comprensión compartida de la calidad.
7. Calidad y cambio: la educación superior de calidad debe ser flexible, creativa e innovadora; desarrollar e involucrar las necesidades de los estudiantes, para justificar la confianza de la sociedad y para mantener la diversidad (CHEA International Quality Group. International Quality Principles, 2015; E-learning in light of the basic principles of the E-learning Standards Guidelines (ESG) (Grifoll, 2010)

En consecuencia, *Calidad* es una característica de los productos y servicios que ofrece una organización. *Calidad en un programa de educación superior* significa “calidad de graduados” que produce y “calidad de procesos de aprendizaje” que provee. Aquí, es importante formular claramente los *indicadores de calidad* relacionados con los productos y procesos involucrados en la educación superior. El *aseguramiento de calidad (QA)* es un proceso orientado a lograr esa característica. Constituye un conjunto de actividades que una organización establece para asegurar que los estándares sean especificados y cumplidos consistentemente por un producto o servicio. El *aseguramiento de la calidad* implica medidas proactivas para evitar fallas mientras el *control de calidad* implica medidas reactivas para determinar fallas y *evaluación de los sistemas de calidad* comprende monitoreo, evaluación y procesos de auditoría. El *control de la gestión de calidad- interna y*

*externa*- será un mecanismo combinado de aseguramiento de la calidad, control de calidad y evaluación y monitoreo continuo (Menon, 2007).

### **2.1.3.3. Criterios asociados a la evaluación de la calidad del postgrado**

Cuando se hace referencia a la calidad también se está haciendo a la evaluación. La calidad necesita ser evaluada para orientar las necesidades de mejora, ya que la calidad nunca es estable, permanente, para siempre. No hay criterio de calidad que no sea medido en función de ciertos tipos de evaluación Lema Labadie, (2012). La calidad es un concepto que involucra un enfoque multidimensional, intersubjetivo y reflexivo, que puede ser objetivado. Implica la capacidad que tiene un programa de postgrado para la transformación permanente con el fin de mejorar constantemente su quehacer, así como de asumir su pertinencia y responsabilidad social, como característica *sine qua non* de un modelo eficiente de postgrado (ACAP, 2008). Por evaluación, se entiende el proceso a través del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información sobre un programa de formación, se generan juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones para revisarlo, ajustarlo, mejorarlo, fortalecerlo o consolidarlo (Abreu, Martos & Cruz, 2009).

La evaluación de la calidad de la educación debe entenderse como un fenómeno social, conforme lo apunta Stubrin (2008), y no propiamente reducido a la concepción y aplicación de un conjunto de herramientas y procedimientos de naturaleza técnica, requiere de los actores una comprensión de su inserción en el seno de la sociedad, de sus expectativas, de sus formas de compromiso, de una combinación equilibrada entre factores y parámetros de orden cuantitativo y cualitativo. En todos estos casos, se utiliza la evaluación interna (o autoevaluación) como elemento de base, y la evaluación externa como un mecanismo de verificación. En tal sentido, la evaluación de la calidad es el proceso para determinar las condiciones de programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio a partir del análisis de los componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para mejorar el programa académico.

Por otra parte, la evaluación del postgrado ha centrado la atención en evaluar la calidad entendida como ciertos atributos considerados como indispensables para la calidad, como profesores con grados académicos, infraestructura necesaria, plan de estudios bien organizado, gestión eficiente, productividad científica, impacto regional o internacional,

entre otros. Este tipo de evaluación verifica el cumplimiento de ciertas especificaciones y, generalmente, pone el acento en los insumos.

En la época actual no sólo es importante tener los atributos de la calidad, sino verificar el potencial para desarrollarse y continuar avanzando a fin de mantener en una posición de vanguardia. En las nuevas condiciones la calidad no es un atributo del programa de postgrado, sino una relación con otros programas, es decir es un ranking, y por ello la posición no sólo depende de lo que el postgrado haga, sino también de lo que hagan otros. Pues, en el nuevo contexto el concepto de la calidad es dinámico. En tal sentido, debido a que la sociedad actual está sometida a un cambio vertiginoso, y, explosión en el conocimiento y el saber, el postgrado como parte del potencial de innovación social en un entorno de rápida evolución e incertidumbre, precisa considerar nuevas variables, indicadores y criterios que evalúen el potencial para el desarrollo continuado de la calidad en el contexto de la sociedad del conocimiento. Pues, ya no basta con verificar que un postgrado posea los atributos indispensables para su buen funcionamiento (evaluación de la calidad); sino además se requiere valorar las capacidades organizativas y su potencial de cambio para valorar su capacidad de evolucionar y mantenerse en la frontera de la innovación y la investigación (evaluación del desarrollo de la calidad) (Abreu & De la Cruz, 2015).

Hoy la innovación y la investigación sufren un profundo cambio, se estructuran en torno de problemas complejos, que rebasan los límites disciplinarios favoreciendo la multi y la transdisciplinariedad, y organizativamente demandan el trabajo en equipo y exigen la transferencia del conocimiento a situaciones auténticas (Gibbons, 1998) .

De acuerdo con el criterio de Abreu & Cruz (2015), uno de los modelos más utilizados en la evaluación es el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, y producto) desarrollado por Stufflebeam y Shinkel (1989). El modelo tiene un carácter sistémico y está orientado a la mejora continua. El modelo CIPP es fácil de emplear y permite explicar la necesidad de complementar la evaluación que pone el acento en verificar el estado actual de un postgrado, con una visión de su potencial evolutivo y de adecuación a la sociedad del conocimiento. La evaluación del desarrollo de la calidad (segunda generación) no reemplaza a la evaluación de la calidad (primera generación), sino que se añade a ella, para dar más pertinencia a la evaluación del postgrado en la era del conocimiento.

Antes la calidad estaba dada por el cumplimiento de una serie de atributos, hoy la calidad se construye día a día, desplegando nuevas capacidades para ser valiosos en la sociedad del conocimiento. Es importante evaluar tanto los atributos que se poseen, cuanto el potencial para seguir evolucionando y mantenerse conectado con la frontera del conocimiento. Por tanto, según el autor, las nuevas exigencias de la sociedad demandan estructurar un nuevo enfoque de la evaluación que no sólo considere la verificación de atributos de cada programa de postgrado, sino que valore la capacidad evolutiva del postgrado para dar respuesta a la sociedad del conocimiento, introduciendo un enfoque dinámico de la calidad, para abordar aspectos como trascendencia social y relevancia científica de la investigación, formación disciplinaria sólida, multidisciplinariedad, capacidad de actuar en ambientes auténticos, coaprendizaje entre profesores y alumnos, multi-tutoría, capacidad de innovación entre otros. Para tal fin es necesario identificar variables e indicadores para evaluar la capacidad de innovación e integración a la sociedad del conocimiento, tales como: complejidad, investigación en el contexto de la práctica, multi, inter y transdisciplina, trabajo en equipo y multitutoría, megaproyectos, investigación enfocada, capacidad de responder en tiempo real, e investigación articulada con los procesos de innovación. Ello permite construir las bases para un nuevo marco de referencia que permita la autoevaluación y promueva la innovación y nuestra mejor inserción en la denominada sociedad del conocimiento.

Según Granados & Mercado (2004), “la educación superior y el postgrado, como parte sustancial de la misma, han debido enfrentar importantes desafíos durante los últimos años del pasado y presente siglo: su expansión cuantitativa sin pertinencia social, al menos en lo referido a las oportunidades de acceso para todos los sectores sociales, las restricciones financieras, especialmente de las instituciones de educación públicas y, la diversidad de estructuras institucionales, programas, planes y formas de estudio, en ocasiones, más allá de las necesidades locales/nacionales y en detrimento de lo universal/global de la formación que facilita el tendido de puentes de comunicación, movilidad e intercambio internacional, entre otros, caracterizan, en grandes rasgos, lo que muchos consideran una crisis en este importante sector. Aspectos claves de esta crisis, que afecta esencialmente su credibilidad y funcionamiento interno, constituyen, al propio tiempo, ingredientes vitales de sus causas y factores imprescindibles de sus estrategias de cambio y superación: pertinencia, calidad y gestión.

En la educación postgraduada, el concepto de calidad debe integrar estratégicamente la pertinencia e impacto social (local/global), con la excelencia académica (local/global), razón por la cual se concentran en dos los signos vitales o factores estratégicos del

cambio, la superación de la crisis y el propio desarrollo: calidad del postgrado (pertinente y excelente) y gestión de la calidad -eficaz, eficiente, sistemática y pertinente (Granados & Mercado, 2004). En tal sentido, por calidad de la educación de postgrado se entiende la medida en que un conjunto de rasgos diferenciadores, inherentes a un programa de formación superior avanzada, suple una necesidad o se aproxima a una expectativa previamente establecida (IESALC, 2008, Trebino, 2009). Suele ser un concepto difícil de formular, esquivo, puesto que no es fácil caracterizarlo con claridad, extremadamente persuasivo, aunque fácil de percibir (Orozco, 2003).

En ese marco de consideraciones, “la calidad de la educación postgraduada parece estar relacionada especialmente con dos tipos de necesidades: la de “nivelar por lo alto”, es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de “consolidar una oferta académica pertinente”. De ahí la exigencia a los posgraduados de estar preparados no solamente para resolver los problemas del entorno local o nacional, sino para operar en escenarios internacionales donde las competencias profesionales que se requieren, tienen menos que ver con la cantidad de conocimientos alcanzados y mucho más con la calidad de los mismos, con sus habilidades, sus aptitudes y sus actitudes” (AUIP, 2002).

La tendencia a la internacionalización en la educación superior y el proceso de globalización reclaman niveles de calidad contrastados y contrastables. Todos los “clientes” de la universidad exigen su derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución a la que ingresan y en donde reciben su formación obligando a las universidades a ofrecer evidencia de la calidad de su acción y de su gestión. Todo ello parece requerir un proceso complejo de gestión de la calidad, entendido éste como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta, más que como un simple proceso de “rendición de cuentas” (AUIP, 2002).

Teniendo en cuenta las dimensiones de la calidad, si se entiende esta como un fenómeno de prestigio y excelencia se puede decir que una primera forma de abordar la calidad en los programas de postgrado está asociada al prestigio de la institución que ofrece el respectivo programa, de esta forma, la existencia de un cuerpo docente con amplio reconocimiento en el entorno y con prestigio en el área del conocimiento del postgrado se convierte en un elemento que contribuye a pensar que se trata de un programa con calidad, cuyo prestigio al mismo tiempo determina la capacidad de atraer como estudiantes a las mentes mejor dotadas. Pues, el tipo de personas que atrae un programa de postgrado se considera de vital importancia toda vez que esto se verá reflejado en el producto final; por lo tanto, la



medición de los resultados permitirán definir si se han alcanzado los objetivos y propósitos prometidos y buscados por la institución, los mismos que podrán ser medidos de acuerdo con los estándares previamente concebidos, asociados con el éxito de sus egresados.

En esta perspectiva es importante destacar que la calidad de un programa de postgrado, se verá influenciada por el tipo de docentes y estudiantes que se vinculan al mismo, en cualquiera de los niveles, se requiere docentes que tengan un nivel de formación igual o superior al que pretenden ofrecer; en el caso de especializaciones sería deseable la vinculación de profesores con formación de maestría e importantes recorridos en los procesos de las organizaciones que puedan vincular la experiencia con la teoría; en el caso de programas de maestría y doctorado, lo deseable sería docentes con formación en el nivel de doctor.

Según la “2010 Strategic Leaders Global Summit” (Conferencia Internacional de Líderes de la Educación Superior de 17 países del mundo), celebrada en Brisbane en 2010, la evaluación de la calidad en la educación de postgrado es crítica para el éxito de los estudiantes de maestría y doctorado y para el futuro de la investigación dentro y fuera de la academia. Las metas de evaluación de la calidad deben ser consideradas en relación a los contextos diversos en que los estudiantes se forman y a los principios establecidos. Las discusiones internacionales de evaluación de la calidad deben, por tanto, respetar las diferencias prioritarias y enfoques de diversos países, instituciones y disciplinas; así como las distintas necesidades educativas, de investigación y profesionales de sus estudiantes. Asimismo, la educación de doctorado y maestría más especializada, específicamente en los componentes de investigación, generalmente requiere que la evaluación se base en resultados más específicos, tales como habilidades medibles para investigación, enseñanza, y otras actividades profesionales, así como tesis y disertaciones, que evidencien la calidad total de la formación. Reconociendo las diferencias de los contextos particulares, los delegados del “2010 Strategic Leaders Global Summit”, acordaron un conjunto de objetivos (principios) comunes para evaluar la calidad de la educación de postgrado y la formación en investigación. Estos principios son:

Asegurar y mejorar la calidad de la formación de postgrado y el aprendizaje y desarrollo profesional del estudiante. La evaluación debe ir más allá de la medición (assessment) de la calidad de la investigación para orientar tópicos, tales como: criterios de admisión y reclutamiento; resultados de aprendizaje del estudiante, que incluya habilidades transferibles; estructuras de mentoría y supervisión;

infraestructura para formación de postgrado; calidad de la experiencia del estudiante; ubicación laboral dentro y fuera de la academia.

Asegurar a los grupos de interés (stakeholders) externos de la calidad del programa de postgrado. El compartir las metas y resultados de la evaluación con todos los grupos de interés relevantes, incluyendo el público, ayuda a asegurar que los esfuerzos de evaluación sean comprendidos y valorados.

Mientras se estime la calidad en una variedad de formas, la evaluación debe fundamentarse en objetivos, criterios y procesos claramente definidos, y los usos previstos de los resultados se deben aclarar a todos los grupos de interés. Para ello, se requieren diferentes o múltiples procesos para conocer las diversas metas y audiencias.

El desarrollo de parámetros específicos de calidad para los grados de investigación es una prioridad clave. Las áreas a considerar en la revisión de los grados de investigación comprende: monitoreo; calidad de la disertación de la tesis; exposición de experiencias de investigación interdisciplinaria y global; habilidades para investigación generativa y comunicativa; impacto de la investigación.

La evaluación de la calidad es más efectiva cuando la academia juega un rol al diseñar y redefinir los procesos de evaluación.

Los procesos regulares de revisión interna y externa se deben usar para fortalecer y elevar la calidad en la educación de postgrado.

Los líderes de la educación de postgrado tienen responsabilidades específicas para definir, medir, fortalecer y mejorar las habilidades profesionales y transferibles de los estudiantes. Para apoyar este esfuerzo de mejorar la calidad de programas, es importante considerar las tendencias del mercado laboral, desarrollar los mejores métodos para seguimiento a graduados, y asegurar que los estudiantes se formen considerando las demandas de la carrera.

La evaluación de la calidad en colaboración internacional es integral para la formación de investigación en el postgrado en el siglo 21th. La globalización de la educación de postgrado y la investigación demandan rigurosos esfuerzos coordinados para medir los resultados de experiencias internacionales de estudiantes graduados, e identificar resultados deseables no comúnmente logrados.

El éxito de futuros esfuerzos de evaluación depende del refinamiento de los instrumentos existentes de tipo cuantitativo y cualitativo, y el desarrollo de nuevas metodologías para evaluar la calidad. Las prioridades claves en esta área comprende la comparación de instrumentos existentes o en desarrollo, el intercambio del uso de mejores prácticas, y el desarrollo de nuevas tecnologías que soportan la valoración y el compartimiento de datos.

Los grupos nacionales y regionales de líderes responsables de universidades para la educación de postgrado y formación para la investigación aportan un importante mecanismo para compartir las mejores prácticas (Principles and Practices for Assessing the Quality of Post-Graduate Education and Research Training. 2010).

La Agencia de Acreditación “Central Evaluation and Accreditation Agency Hanover (ZEvA)”, señala que los programas de doctorado difieren de acuerdo con los objetivos y las tradiciones de la disciplina. No obstante, algunas normas generales que se deben considerar en todo programa de doctorado son el perfil del estudiante, requisitos de ingreso y admisión, estructura y curriculum, internacionalización y cooperación, garantía de calidad, financiamiento y organización (Pietzonka, 2010, p.p.47. 49).

De su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), dentro del marco de la evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado ha establecido un modelo de evaluación basado en siete criterios que definen los aspectos más importantes a valorar durante el proceso de autoevaluación de la enseñanza, según se evidencia en la tabla.

**Tabla 10.**

*Criterios de evaluación para los títulos de Grado, Máster y Doctorado. Programa Acredita ANECA (2015)*

Dimensión	Criterio	Estándar
<b>Dimensión 1.</b> <b>Gestión del título</b>	<b>Criterio 1.</b> Organización y Desarrollo	El programa formativo está actualizado y se ha implantado de acuerdo a las condiciones establecidas en la memoria verificada y/o sus posteriores modificaciones.
	<b>Criterio 2.</b> Información y Transparencia	La institución dispone de mecanismos para comunicar de manera adecuada a todos los grupos de interés las características del programa y de los procesos que garantizan su calidad.
	<b>Criterio 3.</b> Sistema De Garantía Interno De Calidad (SGIC)	La institución dispone de un sistema de garantía interna de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua del título.
<b>Dimensión 2.</b> <b>Recursos</b>	<b>Criterio 4.</b> Personal Académico	El personal académico que imparte docencia es suficiente y adecuado de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes.
	<b>Criterio 5.</b> Personal de Apoyo, Recursos Materiales y Servicios	El personal de apoyo, los recursos materiales y los servicios puestos a disposición del desarrollo del título son los adecuados en función de la naturaleza, modalidad del título, número de estudiantes matriculados y competencias a adquirir por los mismos.
<b>Dimensión 3.</b> <b>Resultados</b>	<b>Criterio 6.</b> Resultados De Aprendizaje	Los resultados de aprendizaje alcanzados por los titulados son coherentes con el perfil de egreso y se corresponden con el nivel del MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) del título.
	<b>Criterio 7.</b> Indicadores de Satisfacción y Rendimiento	Los resultados de los indicadores del programa formativo son congruentes con el diseño, la gestión y los recursos puestos a disposición del título y satisfacen las demandas sociales de su entorno.

**Fuente:** Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA (2015).

En tal sentido, el análisis del título frente a estos criterios ayuda a realizar un diagnóstico de situación del mismo a partir del cual se debe elaborar el Informe de Autoevaluación. Cada criterio se sustenta a su vez en el cumplimiento de varias directrices. En cada directriz se analizan los elementos a tener en cuenta para la autoevaluación (ANECA, 2015).

## 2.2. Características de la evaluación de la calidad del postgrado en América Latina y el Caribe

### 2.2.1. Antecedentes

La evaluación de la calidad de la educación superior entra en la agenda de los países de América Latina y el Caribe en la década de los 90, como consecuencia de los compromisos

adquiridos en la Conferencia Regional sobre Educación Superior de 1996 (CRES 96), cuyo principal producto fue la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996), y en ella quedó explícito lo siguiente: “El conocimiento es un bien social que solo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija así misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento. (Conferencia Regional sobre Educación Superior. 1996).

Al respecto, Cruz & Martos (2010) manifiestan que “si ya la evaluación de la calidad de la educación superior, en cualquiera de sus niveles, es un tema relativamente nuevo en el contexto iberoamericano, más recientes son aún las experiencias de evaluación de la educación superior avanzada, excepción hecha de Brasil (Martínez & Letelier, 1997) que lleva casi medio siglo evaluando el postgrado de manera sistemática. Y todavía más recientes son las experiencias de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia.

En décadas anteriores, “los enfoques predominantes en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de calidad. Las reformas educativas de los 70 en varios países latinoamericanos (Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú, Panamá, etc.) incluyeron la temática de la calidad pero en el marco de transformaciones de los sistemas educativos que, en general, no tuvieron éxito y permanencia (Fernández Lamarra, 2003).

En las últimas dos décadas se ha dado un incremento notable en la matrícula de postgrado, en gran medida por el aumento exponencial evidenciado en la oferta de carreras de este nivel (Fernández Lamarra, 2007). Esto generó el surgimiento de agencias y organismos dedicados a la evaluación y acreditación y el diseño y puesta en funcionamiento de los procesos correspondientes. Por tanto, “los sistemas de evaluación de la educación superior fueron incorporándose en cada uno de los países americanos, siguiendo la marca de la diversidad y la heterogeneidad que caracteriza al continente” (Villanueva, 2010).

En ese contexto, “las experiencias cumplidas en América Latina y el Caribe y en Europa son recientes y han ganado centralidad, complejidad y diferenciación en los últimos años, en los que se asiste al surgimiento del concepto de aseguramiento (mejor dicho: garantía) de la calidad de la educación superior (Chiancone Castro & Martínez Larrechea, 2005). Por ello, se puede afirmar que la consolidación de los modelos y experiencias de evaluación y acreditación en América Latina es muy diversa, en general se observa una fuerte tendencia hacia la opción por sistemas de aseguramiento de la calidad complejos, que involucran procesos de licenciamiento (o autorización de nuevas instituciones), de evaluación, de acreditación o de auditoría académica. Estos procesos se aplican a nuevas instituciones o carreras, a estudiantes, a programas, a instituciones en una amplia gama que hace que la experiencia latinoamericana sea digna de un análisis cuidadoso (Pires & Lemaitre, 2008).

Las características, procedimientos y roles de los organismos de aseguramiento de la calidad de ALC no son comunes. Algunos países tienen la función de evaluar y acreditar como Argentina y Ecuador, Chile con los mismos cometidos, realiza esas funciones a través de un órgano de pregrado y otro de postgrado. En Colombia, por su parte, la evaluación es una potestad de la agencia, pero la acreditación es un acto gubernamental del Ministerio, en tanto que en Salvador la evaluación es potestad ministerial, la agencia sólo tiene el rol de proponer la acreditación.

En el marco de este proceso, casi todas las agencias de aseguramiento de la calidad independientemente de sus características, llevan a cabo un paradigma evaluativo similar con mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar, certificar y acreditar los niveles de calidad de las instituciones o programas. Estos procesos se basan en guías, procedimientos, glosarios y criterios establecidos por las agencias. Los procesos evaluativos se acompañaban con la creación de un banco de pares de evaluadores externos conformado con criterios específicos de selección.

Asimismo, según Trebino et al (2008), los países de región evidencian diferencias en los procesos de desarrollo socioeconómico, a pesar de lo cual comparten en gran medida una tradición cultural semejante y sistemas académicos que a grandes rasgos son similares. En este contexto cobra interés el proyecto “Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Calidad de los Programas de Postgrado en América Latina y el Caribe”, desarrollado con la participación del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en alianza con la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil, con la Comisión Nacional de Evaluación

y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en donde se puede vislumbrar procesos de acreditación regional de postgrados de América Latina y Caribe, a partir de una descripción de los sistemas locales que se encuentran vigentes, así como también de las características de los procesos de toma de decisiones en cada caso.

En general, conforme a la descripción de los sistemas nacionales efectuados, según Trebino et al (2008), los atributos diferenciadores han sido en primer término aquellos que remiten al grado de despliegue de las actividades de evaluación y acreditación en el nivel de postgrado. La división identificada en los dos grupos con distintos nivel de desarrollo ha sido también un criterio diferenciador dentro del grupo en el que las actividades han dado comienzo. A criterio del autor, esta situación puede ser también interpretada de la siguiente manera: el hecho de que el grado de desarrollo y la antigüedad sean las variables más importantes en la diferenciación de los sistemas nacionales, alienta la posibilidad de llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación regional, ya que se estaría realizando en un sistema regional integrado por componentes con un alto nivel de semejanza pero que se encuentran en distintas etapas de su desarrollo.

De acuerdo con Jeanine (2008), es necesario que la evaluación se vuelva continental, o mejor aún, que cubra a América Latina y el Caribe, como forma de asegurar la calidad de nuestros cursos, aumentar nuestra cooperación, protegernos contra el creciente avance de la mercantilización de la enseñanza, ofrecida por proveedores internacionales que no toman en cuenta nuestras características nacionales, culturales, económicas y sociales: y ampliar de manera más intensa la movilidad estudiantil y docente dentro de un cuadro de calidad educativa y científica. Pues, el proyecto sobre “Modelos de Acreditación y Evaluación de los Postgrados en América Latina y el Caribe”, contempla avanzar en dos etapas: la construcción de un modelo que permita la recolección de datos, necesaria para la evaluación de los cursos de maestría y doctorado, de forma que los diferentes sistemas nacionales puedan verificar y medir la calidad de los cursos de los países con los cuales desean construir alianzas; y la construcción, por adhesión, de un sistema supranacional de evaluación, que establezca los criterios principales y comunes para medir la calidad de los cursos de maestría y doctorado en los diferentes países. De ahí que la UNESCO - IESALC, CAPES de Brasil, CONEAU de Argentina y RIACES, suman sus esfuerzos para dar un paso significativo en el mejoramiento de las maestrías y doctorados de alto nivel.

En este contexto, la XVI Asamblea General de la UDUAL, celebrada en Bogotá, Colombia (2007), tuvo como una de sus conclusiones prioritarias, la necesidad de establecer un sistema latinoamericano de evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria, que integrará los esfuerzos para el desarrollo académico y las acciones de las instituciones de educación superior (IES), organizaciones y redes que la constituyen, con el compromiso de impulsar y de consolidar la calidad, pertinencia y cobertura de la educación superior en esta región del continente.

En consecuencia, la falta de adecuación de los sistemas de educación superior a las nuevas exigencias de un mundo globalizado significa quedarse atrás, por lo que ya no se discute la importancia de implementar mecanismos destinados a asegurar la calidad de la educación, sino que el foco de atención está centrado en la eficacia de dichos sistemas. Como señala el Banco Mundial en su informe *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (2002), “los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún más marginados de la economía mundial, debido a que sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de la creación y uso del conocimiento”. Ya no basta con la instalación de políticas de aseguramiento de la calidad, sino que su eficacia resulta clave en la sociedad del conocimiento.

### **2.2.2. Sistemas de evaluación de la calidad del postgrado**

Según el Informe de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005) de UNESCO/ IESALC, el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias que son autorizadas de manera oficial. En Costa Rica, Brasil, Cuba y Venezuela, se ha implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial. En México, Argentina, Colombia y Chile, hay un desarrollo mayor que está socialmente instalado. “Brasil y Argentina son países miembros del MERCOSUR que poseen políticas de evaluación de la calidad de la educación superior consolidadas (Fliguer, 2011).

En la década del 90, se formaron distintas agencias y organismos para conducir procesos de aseguramiento de la calidad en la región. En México, el año 1989 se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). En



Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación (CSE) destinado a acreditar las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas); en Colombia, en 1992, se originó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Brasil, en 1993, se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) por iniciativa de las propias universidades con acuerdo con el Ministerio de Educación; en El Salvador se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CdA); en Argentina, en 1995/96, se constituyó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y en Costa Rica, en 1999, se creó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Paralelamente, se establecieron entidades de evaluación y acreditación en otros países, tales como Uruguay, Bolivia y Panamá.

En el año 2002, nació en Ecuador el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA). En Paraguay, en el año 2003, se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). En el año 2004, se implementó en Brasil -por ley federal- el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), creándose la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES). En el año 2006, se instituyeron el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNAE), en Nicaragua, y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en Chile, que reemplazan a los organismos anteriores; en Perú se puso en vigencia el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

En el plano de la colaboración internacional, se han establecido diversos acuerdos transfronterizos orientados a la acreditación institucional y de programas, (Passarini; Juni Borlido & Nogueina, 2015). En tal sentido, casi la totalidad de los países cuentan con agencias nacionales que realiza funciones de evaluación y acreditación de instituciones, y en muchos países, se desarrollan tareas de evaluación y/o acreditación de programas de grado y postgrado. Brasil, desde 1970, viene desarrollando un fuerte sistema de postgrado (stricto sensu), mayoritariamente público, que es el principal lugar de formación de personal de alto nivel, investigación y formulación de políticas científicas y tecnológicas. Es el grado educativo de más alta calidad en Brasil, titulando, cada año, aproximadamente 10.000 doctores y 40.000 magísteres.

El organismo central responsable del aseguramiento de la calidad en el postgrado es la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Superior) que cuenta ya 40 años. Por medio de la participación de pares académicos y de acuerdo con estándares

elaborados por la comunidad de cada área de conocimiento, evalúa todos los programas de Magíster y Doctorado, atribuyéndoles notas de 3 hasta 5, en caso de Maestría, y de 3 hasta 7, para los Doctorados. Es una evaluación compulsoria que produce importantes efectos pedagógicos, políticos y administrativos. Luego, induce las directrices que tienen fuertes impactos en los currículos, en la investigación, en la enseñanza, en la vinculación con la comunidad académica, en la financiación, establece normas que interfieren en la gestión, en la conformación del equipo de docentes, validando las prácticas consideradas más acordes con un modelo considerado como adecuado. Elige como criterios centrales la eficiencia, la productividad y la excelencia y refuerza la ética de la competición entre individuos e instituciones. Utiliza una metodología que valoriza los resultados y productos cuantificables: publicaciones, titulaciones, tiempos de finalización, participación en congresos etc.

En gran parte, esos criterios y esa práctica evaluativa sirven de parámetro para la modelación de las instituciones, relativos a la contratación de docentes según un perfil de productividad, definición de áreas de concentración, líneas de investigación, y, asimismo, producen efectos de prestigio profesional y social que impactan sobre el mapa del poder académico en las instituciones y en la comunidad científica. Aunque persistan críticas por parte de aquellos que reivindican un énfasis mayor en aspectos cualitativos y más autonomía, sobre todo en programas del área de Humanidades, el modelo de evaluación de postgrado en Brasil ya está consolidado.

De este modo, se legitimó en la mayoría de los países de la región la evaluación y la acreditación de programas de grado y de postgrado. “Un desafío aún pendiente para la región es dejar de lado la valoración de la evaluación por sí misma, con fines meramente regulatorios y de control centralizado” (Chiroleu, 2011), para recuperar la idea de la evaluación para la mejora de la calidad. De esta forma, “la evaluación permitirá generar nuevos modelos de gestión en la educación superior, nuevos criterios para la toma de decisiones, planificación y administración, y un modelo de gestión estratégico y pertinente. Al fin y al cabo, la evaluación de la calidad debería permitirle a la universidad, asociar gestión con innovación” (Fernández Lamarra, 2009, p.9).

Organismos internacionales de evaluación de la calidad del postgrado de América Latina y el Caribe

Entre los sistemas internacionales de evaluación y acreditación de la educación superior, específicamente dedicados a contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación avanzada en ALC, se encuentran la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado – (ACAP), Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado- AUIP, Red Iberoamericana de Estudios de Postgrado; y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

La **Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado –ACAP**, creada en agosto de 2006, constitutivo por 43 instituciones relacionadas con la Educación Superior en Centroamérica, entre universidades públicas, universidades privadas, organismos nacionales de ciencia y tecnología, academias de ciencias y asociaciones profesionales, asume el compromiso fundamental, de desarrollar los instrumentos y procedimientos necesarios para dar fe pública de la calidad de los programas de postgrado de instituciones de Educación Superior en Centro América. Pretende orientar sus esfuerzos al mejoramiento continuo de los programas y sus instituciones, y en general al mejoramiento de la calidad de la educación superior en Centroamérica, proponiendo un modelo de acreditación, basado en la autoevaluación como proceso reflexivo y estratégico para la transformación. Así mismo concibe la acreditación como medio para reconocer y dar fe pública sobre la calidad de los postgrados y su responsabilidad de contribuir de manera relevante al desarrollo nacional y regional. El verdadero desafío radica en lograr que los programas de postgrado de las universidades centroamericanas, introduzcan mejoras significativas en la calidad, pertinencia y transparencia de sus procesos académicos, en beneficio de la Educación Superior de la región (ACAP, 2008).

La **Red Iberoamericana de Estudios de Postgrado –REDIBEP**, se constituyó, con el auspicio de la UNAM, en la ciudad de México el 21 de octubre de 2003. Está integrada por 25 responsables de los Estudios de Postgrado de universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, España, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela. Se conformó con el propósito de potenciar los estudios de postgrado con estándares de alta calidad, pertinencia y proyección social, buscando formar mujeres y hombres con claro sentido ético y compromiso social para contribuir al desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes en la región de Iberoamérica. Entre sus principales objetivos, persigue: fortalecer la cooperación y el intercambio académicas para el establecimiento de programas compartidos regionales entre las instituciones participantes; armonizar los programas de estudio de los distintos países, con pleno respeto a la diversidad de las tradiciones académicas; y promover el desarrollo de sistemas equivalentes de evaluación

de los postgrados iberoamericanos, así como los procesos de formación complementaria a través de medios electrónicos y a distancia. A la fecha, la REDIBEP ha sostenido tres seminarios en los que se han analizado los retos y desafíos que enfrenta el postgrado en la región y de los que han derivado acuerdos para impulsar su fortalecimiento, mediante la cooperación a nivel regional (UNAM, 2003).

La **Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado- AUIP**, lleva más de veinte años tratando de contribuir a mejorar la calidad de la oferta de formación superior avanzada de sus 140 instituciones asociadas, como una estrategia para crear cultura de calidad entre los responsables de los programas y, de paso, garantizar niveles de competitividad nacional e internacional no sólo para la oferta académica sino también y, quizás, más importante, para los egresados. Ha iniciado hablando de evaluación para acreditar la calidad; más tarde, de evaluación para crear un padrón de programas de excelencia y, recientemente, de evaluación para asegurar la calidad de la oferta académica y, de paso, hacer un reconocimiento público de la calidad de aquellos programas que, voluntariamente, se sometan a procesos de autoevaluación, revisión, ajuste y mejora y, posteriormente, se postulen a los Premios AUIP a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. (Cruz & Martos, 2010).

La **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior -RIACES**, creada en mayo 2003, se constituye con las agencias y organismos de evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior de los países de Iberoamérica que tengan el reconocimiento de sus respectivos Estados para representar a su país en dichos temas. La finalidad principal de La RIACES es promover la cooperación y facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organismos y entidades de acreditación de la calidad de la educación superior. Se trata, de este modo, de alcanzar la cohesión regional en materia de evaluación de la calidad al objeto de propiciar el reconocimiento de programas e instituciones con el fin de favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores.

Entre sus objetivos están: promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica cuyo objeto sea la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior; facilitar la transferencia de conocimientos e información para el desarrollo de actividades en cada país que busquen el fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior, así como de las entidades

que los realizan —agencias evaluadoras y otras— y de las entidades gubernamentales involucradas en la conducción de estos procesos; contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento de títulos, períodos y grados de estudio, y programas académicos e instituciones de educación superior, para facilitar la movilidad de estudiantes, miembros del personal académico y de profesionales, así como de los procesos de integración educativa regional en los países cuyos organismos y agencias de evaluación y acreditación forman parte de La RIACES; colaborar en el fomento de la garantía de la calidad de la educación superior en los países iberoamericanos a través de actividades propias y con apoyo de agencias y entidades nacionales e internacionales de cooperación; apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación en aquellos países de la región que carezcan de éstos y manifiesten su interés por dotarse de los mismos; e impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior en Iberoamérica desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten.

Los 24 miembros que actualmente integran RIACES son: ARGENTINA (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y CONEAU. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), BOLIVIA (Ministerio de Educación), BRASIL (INEP. Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CENTROAMERICA (CSUCA. Consejo Superior Universitario Centroamericano y CCA. Consejo Centroamericano de Acreditación, COLOMBIA (Ministerio de Educación y CNA. Consejo Nacional de Acreditación) y COSTA RICA (SINAES. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), CUBA (JAN. Junta de Acreditación Nacional), CHILE (CNAP. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado), ECUADOR (CONEA. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior), EL SALVADOR (Ministerio de Educación del Salvador), ESPAÑA (ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), MÉXICO (COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior), NICARAGUA (CNU. Consejo Nacional de Universidades), PANAMÁ (Universidad de Panamá), PARAGUAY (ANEAES. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior), PERÚ (ANR. Asamblea Nacional de Rectores), REPUBLICA DOMINICANA (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología), URUGUAY (Ministerio de Cultura y Educación), VENEZUELA (SEA. Sistema de Evaluación Académica), UNESCO (IESALC. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe); y OEI. Organización de Estados Iberoamericanos.

## 2.3. Procesos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe

### 2.3.1. Marco normativo de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia

El desarrollo de la evaluación de los programas de postgrado distancia en ALC se inscribe en un proceso que ha sido estudiado no sólo por organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior sino por académicos y especialistas en el ámbito. Pues, por las características propias de la educación a distancia, la evaluación y acreditación en el marco de la internacionalización tiene en consideración distintos aspectos, uno de ellos es tener una regulación que posibilite el reconocimiento internacional de esta modalidad educativa. En tal sentido, precisa destacar lo que existe en cada país en cuanto a los modelos de evaluación de programas; así como, respecto a la legislación vigente de cada país. Por ello, es necesario revisar los marcos regulatorios que norman aspectos importantes de la educación a distancia; y concretamente de la educación de postgrado a distancia

Al respecto, varios estudios (Barceló, 2014; Padilla & Daza, 2014; Santander & Schallk, 2014; Castillo & Ulloa, 2014; Rubio, Morocho & Camacho, 2014; Zubieta, Bautista, León, Tapia & Germán, 2014; Ugaz, 2014; Guerra Da Silva, Vigna & Peré, 2014) plantean, aunque no de forma directa pero si dentro del contexto de la normativa que regula la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe, algunas consideraciones importantes a la hora de gestionar la calidad de la educación de postgrado a distancia.

En **Argentina**, actualmente para los postgrados rige la Reglamentación, 160/11 que en el capítulo de Educación sostiene que las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia deben considerar los siguientes criterios y estándares:

*Sistema institucional de educación a distancia:* usuario y claves de acceso a la plataforma, fundamentación del modelo educativo, reglamentación propia de educación a distancia y/o uso de la plataforma, infraestructura y personal no docente.

*Procesos de enseñar y aprender:* características pedagógicas de los materiales y medios de acceso previstos para los alumnos; formas previstas para que los alumnos se vinculen con la bibliografía y medios de acceso para ello; formas de concretar las evaluaciones

finales garantizando un vínculo temporal sincrónico en la relación docente-alumno ya sea porque se exija presencia del estudiante o porque se utilicen medios tecnológicos que garanticen la comunicación a la vista, tal el caso de las teleconferencias, cuando en el reglamento de la carrera así se ha previsto; instancias de evaluación parciales y finales tomadas exclusivamente por docentes de la carrera, preferentemente por aquellos a cargo de la asignatura. En caso que la carrera incluya asignaturas que impliquen prácticas, deberán desarrollarse integralmente bajo instancias en las que la situación de práctica comprometa la presencia directa y efectiva del estudiante y en caso que la carrera incluya asignaturas semipresenciales, se describirá, dicho caso, los modos en que la institución universitaria llevará a cabo la semipresencialidad explicando las formas de desarrollo de la asignatura desde su componente presencial y los modos de desarrollo desde su componente no presencial.

*Unidades de apoyo* (sólo para los casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados): unidades de apoyo tecnológico, unidades de apoyo académico y unidades de apoyo mixto según sea el caso. Unidades de apoyo tecnológico- unidades que fuera del ámbito físico de la institución, brindan soporte tecnológico a disposición de los estudiantes y/o capacitación para el uso de la tecnología virtual. Unidades de apoyo académico - unidades en las que fuera del ámbito físico de la institución, se lleven a cabo actividades académicas de la carrera, tales como clases presenciales, tutorías, sedes de prácticas o similares. Y Unidades de apoyo mixto-unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución, se realizan actividades académicas y de soporte tecnológico a los estudiantes. En el caso de carreras nuevas, se adjuntarán los modelos de convenio con especificaciones académicas. De requerirse nuevas unidades de apoyo durante la marcha de la carrera, se seguirá igual procedimiento.

*Materiales presentados:* Para las carreras en funcionamiento se presentará, como mínimo, el material que utilizarán los estudiantes en el primer año. Para las carreras nuevas, se demostrará que se poseen las capacidades tecnológicas y de recursos humanos suficientes para confeccionar el material a utilizar por los estudiantes, el que deberá estar totalmente desarrollado al menos para el primer semestre, al momento de solicitar el reconocimiento oficial al título (Barceló, 2014, p. 19-21).

En **Bolivia**, de acuerdo al Reglamento General de Universidades Privadas promulgado por Decreto Supremo el 12 de diciembre de 2012, se plantean disposiciones que a su interior señalan la implementación de las diversas modalidades de educación no presencial y

la autorización para el funcionamiento preferentemente de programas post-graduales en la modalidad virtual. En relación a las Universidades Públicas y Autónomas que han incorporado las nuevas tecnologías como apoyo a sus procesos académicos, poco o nada han avanzado en cuanto a la puesta en marcha de programas a distancia, con el apoyo de las nuevas tecnologías.

No obstante, las nuevas tecnologías son empleadas, en varias universidades bolivianas como apoyo a los procesos formativos antes que, en la educación abierta en su modalidad virtual, aunque sean universidades con interesante presencia en Internet. A la fecha no existen instituciones de educación superior que tengan programas académicos completamente virtuales. Asimismo, la Ley General de Telecomunicaciones establece, entre otros aspectos, “el derecho al acceso universal a las telecomunicaciones y tecnologías de la información, así como el servicio postal a todos los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia, en el ejercicio de sus derechos relacionados principalmente a la comunicación, la educación, el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura”. Acceso que se facilita al poseer Bolivia su propio instrumento tecnológico facilitador de las nuevas tecnologías, el satélite Tupak Katari (Padilla & Daza, 2014, p.30).

En el Capítulo X, de manera genérica, el nuevo Reglamento General de Universidades Privadas, en sus artículos 91º al 95º se refiere a la formación universitaria de pregrado y postgrado, de carácter no presencial, de la siguiente manera:

La educación no presencial es el proceso de enseñanza y aprendizaje que no requiere la presencia del docente y el estudiante en un mismo espacio físico; se incluyen en esta definición, las modalidades de educación semi-presencial, a distancia y virtual (Art. 91º).

La modalidad semi-presencial es el proceso de formación de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por combinar de manera sistemática espacios de interacción estudiante-docente de carácter presencial (tutorías, seminarios, coloquios, talleres, etc.), con clases no presenciales apoyadas por un sistema que considere la metodología, técnicas de enseñanza y material didáctico adecuado. Esta modalidad beneficiará a los bachilleres con experiencia laboral o conocimientos empíricos (Artículo 92º).



La modalidad a distancia y virtual, la modalidad a distancia, se caracteriza por no requerir la presencia en un mismo espacio físico del estudiante y docente. La interacción entre estudiantes y docentes se realizará a través de recursos informáticos, mecanismos impresos, radiales, video y/o televisivos que garanticen la regularidad de las actividades de formación. La modalidad virtual, se caracteriza por no requerir la presencia en un mismo espacio físico del estudiante y del docente. Organiza y desarrolla las actividades académicas a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, generando espacios virtuales de interacción entre estudiantes y docentes, mediante una plataforma virtual puesta a su alcance bajo sistemas administrados en internet. La modalidad virtual, abarca un conjunto de técnicas y procesos de estudio e investigación académica, consideradas como metodologías alternativas para la enseñanza y el aprendizaje (Artículo 93°).

En el Artículo 94° (Postgrado en la modalidad semi- presencial, a distancia y virtual), se expresa “todos los programas de postgrado, según su pertinencia, pueden desarrollarse en las modalidades semi-presencial, a distancia y virtual. Asimismo, en el Artículo 95° (Autorización y funcionamiento) se señala, en la primera parte, que “toda oferta académica de las Universidades Privadas para las modalidades semi-presencial, a distancia y virtual, previamente debe ser evaluada y autorizada por el Ministerio de Educación, antes del inicio de sus actividades; y en la segunda parte, se expresa que “la modalidad presencial podrá incorporar actividades o asignaturas semipresenciales, a distancia y virtual, que no impliquen todo el plan de estudio de la carrera y debe ser autorizado por el Ministerio de Educación”. De igual manera, en la tercera parte, se señala que “en estas modalidades no se autorizarán programas académicos con alto contenido práctico, como en las áreas de la salud y otras establecidas mediante Resolución Ministerial.

En consecuencia, el carácter genérico de las disposiciones señaladas, especialmente el correspondiente a la modalidad virtual, omite aspectos importantes como personal académico, curriculum, estudiantes, administración, infraestructura y equipamiento; e, impacto y pertinencia; así como aspectos técnicos específicos de esta modalidad, tales como campus virtual y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, plataformas de aprendizaje, software y hardware. Por lo que se observa enormes vacíos y ausencia de indicaciones sobre el uso de herramientas tecnológicas como paquetes instrumentales, información y capacitación docente, vínculos a páginas web, bibliotecas virtuales, video conferencias, herramientas interactivas, materiales digitales, correo electrónico, etc.

En cuanto a las Universidades Públicas se puede afirmar que, desde la primera edición de la publicación *Leyes, Normas y Reglamentos que Regulan la Educación Superior Virtual, a Distancia y en Línea (2011)*, no se han interesado en actualizar la legislación sobre la educación a distancia y en línea, ni en utilizar ampliamente y con regularidad académica, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs).

En **Chile**, Santander & Schallk (2014, p. 41), aseguran que Chile no dispone de un marco específico y pertinente a la naturaleza de la educación a distancia. No existen criterios ni mecanismos específicos para la regulación de la calidad de esta modalidad, lo cual genera dos líneas de fenómenos: la primera de ellas es que sin este marco de definición, cualquier experiencia con características más o menos comunes puede incluirse en esta modalidad, aun cuando no disponga de todos los elementos para serlo y sin posibilidad (por falta de este marco) de comprender el nivel de calidad de estas experiencias. El otro fenómeno vendría por parte del sistema regulador, que, al no disponer de un marco para analizar, evaluar y acreditar la naturaleza distinta de esta modalidad, la observa, analiza y emite un juicio desde el paradigma de la educación presencial,

No obstante, según los autores, Chile ha realizado esfuerzos importantes en esta línea, sin embargo, aún no se ha logrado disponer de un marco ad hoc, que vele por la calidad de la educación a distancia en este país y específicamente de la educación de postgrado a distancia.

En **Colombia**, la educación superior se regula a través del Ministerio de Educación Nacional, institución que forma parte del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y que se encarga de ejecutar las políticas de calidad, cobertura y acceso. Para el caso de la educación a distancia, la primera vez que se hace mención legalmente a esta metodología es en la Ley 30 de 1992, que dispone en el artículo 15: “Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley”. Ya en 2003, con la expedición del decreto 2566 del 2003, se incorporaron algunos elementos alusivos a la metodología a distancia, los cuales se concretan mediante la resolución N° 2755 de 2006, emanada del Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente, se originan nuevas disposiciones en el decreto 1295 de 2010, el cual hace referencia a las características propias tanto de los programas a distancia como de los programas virtuales (Castillo & Ulloa, 2014).

En cuanto a la creación y oferta de programas académicos, según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia (SACES), toda institución de educación superior (IES) debe garantizar y evidenciar quince condiciones de calidad para la autorización de la oferta.

Estas condiciones son: denominación del programa, justificación del programa, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, personal docente, relación con el sector externo, medios educativos, infraestructura física, mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, estructura administrativa y académica, cultura de autoevaluación, relación con egresados, bienestar universitario; y recursos financieros. Dentro de las condiciones cada institución de manera autónoma define los enfoques, políticas y modos de gobernabilidad, la organización y gestión de sus procesos académicos, pedagógicos, didácticos, metodológicos, administrativos, investigativos, proyección social, financieros, tecnológicos, técnicos, entre otros factores.

Una vez que el SACES verifique el cumplimiento de las condiciones de calidad, la IES podrá ofrecer y desarrollar un programa en metodología a distancia, en sus modalidades distancia tradicional o virtual, mediante la resolución que otorga el registro calificado a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Sin embargo, (...) en la verificación de condiciones para el registro calificado de un programa de modalidad a distancia tradicional se deben tener en cuenta los siguientes aspectos, tal y como lo plantea Castillo (2013):

**Programa nuevo o renovación:** cuando la IES solicita registro calificado por primera vez o renovación de un programa en la modalidad a distancia tradicional, deberá indicar los centros de tutoría o sitios de encuentro con los estudiantes y cumplir con las condiciones de calidad definidas en el decreto 1295 de 2010 y con las particularidades propias de la metodología. Una vez cumplidas y verificadas las condiciones de calidad las IES sólo podrán ofertar el programa o programas en metodología a distancia tradicional en los sitios y/o centros tutoriales autorizados.

**Modificación de la oferta:** cuando la IES en su plan estratégico contemple la ampliación de la oferta en un programa en la modalidad a distancia tradicional, deberá radicar ante el Ministerio de Educación Nacional, en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior (SACES), un documento que describa el cumplimiento de condiciones de calidad en un centro tutorial,

enfaticando en las siguientes condiciones: justificación, infraestructura física, personal docente, medios educativos y recursos financieros.

Con relación a la modificación de programas, el decreto 1295 de 2010, en su artículo 42 refiere que: para el caso de programas a distancia tradicional que fueron radicados durante la vigencia del decreto 2566 de 2006 y que se les haya otorgado registro calificado, las IES debe informar al Ministerio de Educación Nacional los centros de tutoría de los programas a distancia tradicional.

De acuerdo con Castillo (2013), en la guía de verificación de condiciones institucionales para el otorgamiento del registro calificado, se contempla en cada una de las condiciones de calidad las particularidades propias de la metodología a distancia, en sus modalidades a distancia tradicional y a distancia virtual. A continuación se describen las particularidades de las condiciones de calidad institucionales para los programas a distancia:

- A. **Mecanismos de selección y evaluación.** La IES que pretenda ofrecer y desarrollar programas a distancia o virtuales debe incorporar, en el documento maestro, los mecanismos de selección, inducción a la modalidad, seguimiento y acompañamiento a los estudiantes por parte de los docentes o consejeros, además de establecer criterios de oferta y evaluación propios de la modalidad. Para la oferta, es necesario que la IES contemple mecanismos acordes con los avances tecnológicos para que el estudiante pueda tener acceso a su registro y matrícula en línea. Con relación a la evaluación, se deben diseñar estrategias que evidencian la calidad del proceso de aprendizaje en condiciones de temporalidad y de espacios diferentes a los utilizados en la modalidad presencial, además deben ser acordes al modelo de educación definido por la IES.
  
- B. **Estructura administrativa y académica.** Para el caso de los programas a distancia o virtuales, la estructura debe garantizar: el soporte de los diseños, la producción, y el montaje del material pedagógico, así como el servicio de mantenimiento y el seguimiento a los estudiantes, a los profesores y al personal de apoyo. Para el caso específico de los centros tutoriales, se debe presentar la estructura necesaria que soporte la operación académico administrativa, de acuerdo con las condiciones de calidad y el proyecto educativo de cada IES. La IES debe desarrollar un plan de inducción y

formación en la metodología a distancia acorde con el modelo educativo definido para todas las personas que constituyen la estructura académico – administrativa.

- C. **Autoevaluación.** El Decreto 1295 de 2010 exige la existencia o promoción de una cultura de autoevaluación que tenga en cuenta el diseño y la aplicación de políticas que involucren a los distintos miembros de la comunidad académica, la cual pueda ser verificable a través de evidencias e indicadores de resultado. Para ello, se requiere que los instrumentos o herramientas de evaluación se basen en criterios propios de la metodología.
- D. **Bienestar Universitario.** Las IES deben proponer estrategias centradas en variables del entorno virtual y a distancia que promuevan y garanticen la participación de los estudiantes en los planes de bienestar universitario, teniendo en cuenta que los estudiantes de esta modalidad sólo se presentan en la sede o centro tutorial una vez a la semana o nunca hacen presencia.
- E. **Investigación.** Para los programas en modalidad distancia tradicional o virtual, se hace necesario desarrollar ambientes investigativos que promuevan la participación y el trabajo colaborativo de los diferentes agentes. Si bien es cierto, la creación de una cultura investigativa en los diferentes ámbitos académicos genera de manera subyacente un contexto de enseñanza investigativo alterno, caracterizado por tener una especificidad en la forma como se dinamiza la gestión del conocimiento. En este sentido, cada propuesta debe contemplar la difusión y el fomento de un ambiente investigativo encaminados a generar productos de investigación acordes con los lineamientos institucionales, al igual que la apropiación de las TIC para la gestión del conocimiento, la conformación y el desarrollo de comunidades virtuales de investigación, a través de la participación en las redes nacionales e internacionales.
- F. **Recursos financieros suficientes.** Estos recursos tienen que garantizar la viabilidad financiera para la oferta y desarrollo de los programas en la metodología a distancia. Para ello, se debe diseñar un modelo financiero con rubros suficientes que soporten el diseño, la producción, y el montaje del material pedagógico, así como el material de apoyo que se requiere para el desarrollo del programa. Otro rubro importante que se debe considerar es aquel que se invertirá en la adecuación de la planta física para los programas en modalidad distancia tradicional y la infraestructura tecnológica.

En efecto, según Castillo & Ulloa (2014, p.p. 51-69) Colombia dispone de una serie de recursos humanos suficientes y de una infraestructura física y tecnológica adecuada para la organización y funcionamiento de programas académicos a distancia y en línea. La normatividad de la educación a distancia juega un papel muy importante para garantizar el crecimiento de la cobertura, diversificar la oferta, e impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades de educación entre regiones, grupos sociales y étnicos. Por ello, es una responsabilidad social tanto del estado representado por el Ministerio de Educación Nacional como de las Instituciones de Educación Superior (IES) de consolidar un sistema de Evaluación de la Calidad y fortalecer su sistema de aseguramiento con miras a construir una cultura de calidad que trascienda en cumplimiento de la normatividad. Pues, de las ciento cinco IES tanto públicas como privadas establecidas en Colombia, la mayoría ha avanzado significativamente en los últimos años en la creación y oferta de programas de pregrado y postgrado en la modalidad virtual.

Con el ánimo de garantizar una educación de calidad, Colombia ha desarrollado lineamientos para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia. Se espera que para el año 2015 las instituciones de educación superior inicien el proceso de acreditación bajo estos estándares. Pues, la educación superior a distancia en las IES Colombianas es una experiencia innovadora que ha sido evaluada en cuanto a su impacto se refiere. Se espera que las futuras disposiciones legales y normativas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional y desde las propias IES, superen las actuales restricciones y actualizaciones, para permitir un importante desarrollo de la educación superior virtual y en línea, en los próximos años.

En **México**, paralelamente, en el seno de la ANUIES existe una propuesta de marco normativo para valorar la calidad de los programas de educación a distancia por medio de criterios, parámetros e indicadores consensuados nacionalmente y pensados específicamente para esta modalidad. Por ello, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como organismo mexicano impulsor de la ciencia y la tecnología, ha ampliado la tarea de regular y normar su calidad incluyendo la educación a distancia como estrategia formativa. Esta tarea es anticipatoria de una convergencia de modalidades de formación que van a diversificar y potenciar las posibilidades educativas.

### **2.3.2. Mecanismos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe**

Un problema que surge a la hora de implementar los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la falta en muchos países de una normativa que permita la consolidación de dichos sistemas. En la mayor parte de los países se consagra en la Constitución Nacional, el derecho a la educación y la autonomía de las universidades (...). Se observa además una marcada tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” -que regula *a todos los niveles del sistema*- y una ley de educación superior, específica para ese nivel. En casi todos los casos en la ley específica para la educación superior se hace referencia -de manera más o menos explícita- a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo aún son pocos los países que poseen una norma particular que cree y regule dicho sistema. Una de las más recientes es la de Brasil creando un sistema nacional de evaluación de la educación superior (SINAES) y un organismo de coordinación del mismo (CONAES) En los últimos años otros países han sancionado leyes específicas sobre estos procesos –como Costa Rica, El salvador y Paraguay- y otros las tienen en consideración (Fernández Lamarra, 2009).

Este problema se torna aún más grave, cuando se trata de implementar mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia, concretamente del postgrado a distancia, dado que casi ningún país posee normas específicas que regulen y orienten dicho proceso. Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú disponen de mecanismos de aseguramiento de la calidad del postgrado a distancia elaborados basándose en la normativa que regula la educación presencial. No obstante, México dispone de un Marco de Referencia específico para la evaluación y seguimiento de programas de postgrado en las modalidades a distancia y mixta. Contiene la fundamentación y propuesta de evaluación de este tipo de programas y forma parte del Marco Referencial del Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC, 2012).

Los mecanismos del aseguramiento de la calidad del postgrado a distancia de los sistemas de evaluación y acreditación de la región (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU de Argentina; el Consejo Nacional de Acreditación, CNA de Colombia; el Sistema Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior, SINAES de Costa Rica; el Programa Nacional de Postgrados de Calidad para la modalidad no escolarizada, PNPC de México; y, el Consejo de Evaluación y Acreditación Universitaria,

CONEAU de Perú) constituyen los medios fundamentales para la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos del postgrado a distancia. A la vez que han planteado el compromiso de institucionalizar una cultura de evaluación de la calidad no sólo de la educación superior en general sino de la educación de postgrado a distancia en particular.

En este contexto, los sistemas de evaluación de la calidad desarrollan sus objetivos a partir de políticas definidas de manera general en las Leyes de creación y en políticas específicas establecidas por determinados organismos. En casi todos los países, los propios organismos de acreditación han definido los criterios de calidad, en algunos casos con la colaboración de comités técnicos y o validados por las comunidades académicas nacionales. En Uruguay han sido establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura y en Argentina, por el Ministerio en acuerdo con el Consejo de Universidades (Revelo, 2004).

Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, se observa una tendencia hacia fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad de las instituciones y sus programas. Comprende tres etapas: auto-evaluación (evaluación ex-ante) realizada por la propia institución, siguiendo generalmente las orientaciones definidas por el organismo de acreditación; la evaluación externa (evaluación de proceso) que realizan los equipos de pares evaluadores, y la evaluación final (evaluación-ex post) a cargo del ente que conduce la acreditación.

La auto-evaluación es la etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con introspección honesta y crítica (PNPC, 2012). La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa- a veces se incorporan además de académicos, profesionales de alto reconocimiento, académicos de otras nacionalidades, que son designados por los propios Consejos o Comisiones de Acreditación a excepción de Venezuela que lo hace el Consejo Consultivo de Postgrado.



La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa. La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas por el sujeto del proceso de la evaluación, a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución.

En Argentina, las carreras de postgrado son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación tal como lo previsto en el art. 45 de la Ley 24521. La categorización es opcional y deberá cumplir con los criterios y estándares explicitados y, con el perfil de calidad específico que fije el Consejo de Universidades. En Colombia, la acreditación tiene un carácter voluntario que tiene sentido en la medida en que promueve en las Instituciones de Educación Superior la decisión de incrementar sus niveles de calidad mediante la autorregulación y autocontrol en ejercicio pleno de la autonomía. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) preside el proceso, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la acreditación correspondiente. En Costa Rica, la acreditación es voluntaria y tiene como objetivo, la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. En México, el proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quiénes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al Plan Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC). En Perú, el proceso de evaluación externa se realiza a través de entidades evaluadoras debidamente autorizadas y registradas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU).

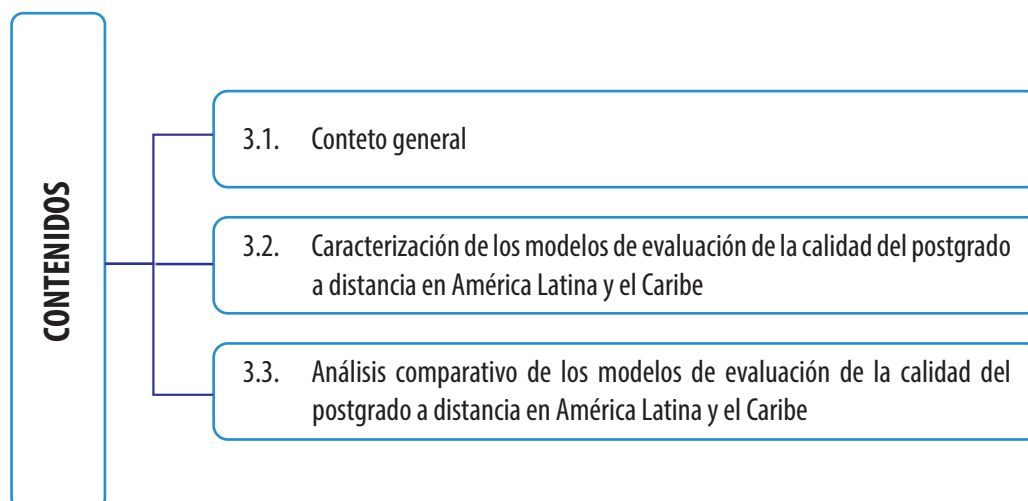
La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

## CAPÍTULO 3.

# MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSTGRADO A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

---

El propósito del capítulo es realizar un análisis de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe (ALC) con la finalidad de identificar no sólo la estructura y componentes (enfoque, objetivos, objeto de análisis) sino los principales criterios de calidad que subyacen en cada uno de los modelos objeto de estudio. En tal sentido, el análisis se concentra en el estudio de aquellos modelos de evaluación de programas de postgrado, específicamente a distancia, promovidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la región. Estos organismos son: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, el Plan Nacional de Postgrado de Calidad (PNPC) de México y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CENEAU) de Perú. En un segundo momento, se precisan las características de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia, y se concluye con el análisis comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia. Se destacan los componentes fundamentales, el papel que juega el plan de estudios, la planta académica, los estudiantes, la investigación, así como la infraestructura y equipamiento, junto con los resultados del proceso de formación del postgrado a distancia y la colaboración de los sectores sociales, por ser los criterios comunes que subyacen en cada uno de los modelos a estudio. De este modo, los contenidos a desarrollar en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:



**Figura 8.** Capítulo 3. Modelos de Evaluación de la Calidad del Postgrado a Distancia en ALC.

### 3.1. Contexto general

El desarrollo de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia se inscribe en un proceso que ha sido estudiado no sólo por organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2009, Distance Education and Training Council- DETC, Council for Higher Education Accreditation –CHEA, European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Open and Distance Learning Quality Council – ODLQC, European Association of Distance Teaching Universities - EADTU, Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior- RIACES, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia – CALED), sino también por académicos y especialistas en el ámbito. Pues, por las características propias de la educación a distancia, y del postgrado en particular, la evaluación de la calidad en el marco de la internacionalización tiene en consideración distintos aspectos, siendo uno de ellos el disponer de un marco de referencia que asegure su calidad.

En este contexto, y considerando que la evaluación de la calidad de las instituciones y sus programas constituye un compromiso ante la sociedad, en su función de rendición de cuentas, se hace necesario conocer el marco de referencia que utilizan los organismos para el aseguramiento de la calidad de la región para la evaluación de los postgrados que se imparten a distancia.

En tal sentido, se analizan los marcos de referencia de los países que tienen sus sistemas de evaluación más desarrollados y consolidados como es el caso de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México (Pires & Lemaitre, 2010; Jeanine, 2008; Trebino, 2008). Así como, de los países que aunque con escasas experiencias de evaluación del postgrado tienen un marco de referencia estructurado para la evaluación y acreditación del postgrado como es el caso de Costa Rica y Perú.

En efecto, se presentan los Modelos de Evaluación de la Calidad de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (2011), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia (2010), el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica (2012), el Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) de México (2012) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú (2010). Se describen las características de los modelos de evaluación, su enfoque metodológico y estructura, objetivos, objeto de evaluación, y dimensiones de evaluación implícitas destacando los criterios de calidad comunes y diferenciales. Se enfatiza la importancia de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y decisión final para el aseguramiento de la calidad de los postgrados a distancia en la región.

### **3.2. Caracterización de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

#### **3.2.1. Modelo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina**

##### ***Enfoque metodológico***

En Argentina, el *Modelo CONEAU* (2011), se basa en “Estándares y Criterios” (Resolución Ministerial N° 160/11) que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza.

En el modelo de acreditación, las actividades curriculares previstas en el plan de estudios - cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos, a excepción de las prácticas- no requieren la presencia del estudiante en ámbitos determinados

institucionalmente, incluyendo todas las propuestas que con denominaciones diferentes se refieren a ello, tales como: educación abierta, educación asistida, enseñanza semipresencial, enseñanza no presencial, aprendizaje por medios electrónicos (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (n-learning), aprendizaje mediado por computadora (Computer Mediated Learning, CML), cibereducación, etc. o todas aquéllas que reúnan características similares a las indicadas anteriormente (Resolución Ministerial N° 160/11).

La Ley de Educación Superior (LES) N° 24512 (1995 y Decretos Reglamentarios posteriores) establece, en su artículo 39, que “Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación”. El artículo 46 de la mencionada normativa dispone que “los procesos de acreditación se desarrollarán según los estándares que establezca el MECyT (en la actualidad Ministerio de Educación) en consulta con el Consejo de Universidades”.

El Consejo de Universidades es un órgano de coordinación y consulta del sistema universitario creado por la LES. Está presidido por el Ministro de Educación e integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo Directivo del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), un Rector en ejercicio por cada una de las siete regionales que conforman el Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y un representante del Consejo Federal de Educación.

### ***Objetivos del modelo***

Los objetivos del proceso de acreditación de las carreras de postgrado son: propiciar la consolidación y calificación del sistema de postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente; promover el mejoramiento de la calidad de la oferta de postgrados; promover la formación de recursos humanos altamente calificados, tanto para las actividades académicas de docencia e investigación como para la especialización profesional; y, ofrecer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta educativa de postgrado a fin de ampliar su capacidad de elección.

### Objeto de evaluación

El objeto de acreditación es cada una de las carreras de postgrado de especialización, maestría y doctorado. Los tipos de carrera de posgrados que son reconocidos por Resolución N° 160/11 del Ministerio de Educación tienden al logro de diferentes objetivos. La Especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones; e incluye un componente de práctica intensiva. El título que otorga es el de *Especialista*. La Maestría tiene por objeto proporcionar una formación académica y/o profesional; profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones. El título que otorga es el de *Magister*. El Doctorado tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un marco de excelencia académica. Esa formación debe centrarse fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procurará obtener los aportes buscados. El título que se otorga es el de *Doctor*.

### Componentes del modelo de evaluación

Los estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación, considerando que se trata de *estándares mínimos* y que en su aplicación deben respetarse los *principios de autonomía y libertad de enseñanza académica y aprendizaje*. Los estándares mínimos de calidad que deben cumplir las ofertas de posgrado *presenciales y a distancia* están fijados en la Resolución N° 160/11 del Ministerio de Educación. Esta normativa determina los aspectos sustanciales para la evaluación de la calidad (Tabla 11).

**Tabla 11.**

*Componentes del modelo CONEAU de Argentina*

Caracterización general de criterios	
Tipos de carrera	
Titulaciones	
Estructuras curriculares y cargas horarias	Estructura del Plan de Estudio Modalidad Organización Cargas horarias
Instancias de acreditación	Carreras nuevas Carreras en funcionamiento
Acreditación y categorización	

Caracterización general de estándares	
Inserción y marco institucional de la carrera	Normativa institucional Ubicación en la estructura institucional
Plan de estudio	Identificación curricular de la carrera Objetivos de la carrera: Características curriculares de la carrera
Evaluación final	Trabajos finales Dirección de los trabajos finales
Reglamento	
Estudiantes	
Cuerpo académico	Gestión académica de la carrera Cuerpo académico
Actividades de investigación y transferencia vinculadas a la carrera	
Infraestructura, equipamiento y recursos financieros	Espacio físico y equipamiento Recursos bibliográficos Informe acerca de la sustentabilidad académica de la carrera Instituciones vinculadas
Educación a distancia	
Sistema institucional de educación a distancia.	Usuario y claves de acceso a la plataforma Fundamentación del modelo educativo Reglamentación propia del sistema de educación a distancia
Procesos de enseñar y aprender	Características pedagógicas (formatos, diseños, interactividad, etc.) Formas previstas para que estudiantes se vinculen con la bibliografía Cuando en el reglamento de la carrera así se ha previsto, se describirán las formas de concretar las evaluaciones finales. Garantizar que las instancias de evaluación parciales y finales sean tomadas por docentes de la institución Garantizar el desarrollo presencial de instancias de aprendizaje que impliquen prácticas En caso de incluir asignaturas semipresenciales, se describirá, modos en que se llevarán a cabo.
Unidades de apoyo (sólo para los casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados)	Unidades de apoyo tecnológico Unidades de apoyo académico Unidades de apoyo mixto
Materiales presentados	
Para instituciones universitarias con carrera de modalidad presencial acreditadas que presenten proyecto de la misma carrera en modalidad a distancia, sólo se evaluarán los ítems listados en Título de EaD.	

**Fuente:** Basado en la Resolución N° 160/11 del Ministerio de Educación de la República de Argentina.

Dichos criterios son: inserción y marco institucional de la carrera, plan de estudios, evaluación final, reglamento, estudiantes, cuerpo académico, actividades de investigación y transferencia vinculadas a la carrera, infraestructura, equipamiento y recursos financieros. No obstante, además de los criterios y estándares explicitados en los Títulos I y II, para las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia se debe

considerar el sistema institucional de educación a distancia, los procesos de enseñar y aprender, las unidades de apoyo (sólo para los casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados), y los materiales presentados. Asimismo, para las instituciones universitarias que cuenten con una carrera de modalidad presencial que ha obtenido acreditación y presenten un proyecto de la misma carrera de modalidad a distancia, se evaluarán solamente los ítems listados en el título III. Educación a Distancia. Para evaluar la presentación de una carrera nueva o una carrera en funcionamiento, primera acreditación o sucesivas y/o postgrados que se vinculen con carreras de grado incluidas en el artículo 43º de la Ley 24.521 o no, se tendrá en cuenta los estándares que se listan, considerando de forma diferenciada su amplitud,

En “*inserción y marco institucional de la carrera*”, se explicitará la normativa institucional y su ubicación dentro de la estructura institucional. En relación a la normativa institucional, las reglamentaciones, las resoluciones, las ordenanzas vigentes de la institución universitaria y de la carrera de posgrado en particular y copia del acto administrativo autenticado que aprueba la creación de la carrera emitido por la autoridad correspondiente según el Estatuto de la institución universitaria. En relación a la ubicación en la estructura institucional: Unidad/es Académica/s a la que pertenece la carrera; en caso de haberlos, vinculación con las carreras de grado, con otros posgrados, con los proyectos y programas de investigación y con convenios de cooperación; relevancia de la carrera respecto de su inserción en el medio local y regional.

En relación al plan de estudio, se debe incluir la identificación curricular de la carrera (fundamentación, denominación de la carrera, denominación de la titulación a otorgar), objetivos de la carrera, características curriculares de la carrera (requisitos de ingreso, modalidad, localización de la propuesta, asignación horaria total de la carrera, trayecto estructurado del plan de estudio, trayecto no estructurado del plan de estudio, y propuesta de seguimiento curricular (se incluirán como componentes de la propuesta de seguimiento curricular aspectos tales como: las previsiones realizadas para evaluar la calidad y pertinencia de la estructura curricular propuesta y los contenidos formativos implicados en la misma; las previsiones realizadas para la evaluar la actualización de los materiales, biblioteca, laboratorios y/o de los soportes tecnológicos de los mismos; las previsiones realizadas para evaluar el parecer de los estudiantes y los docentes con el desarrollo de la carrera; las previsiones referidas al desarrollo académico de los docentes que participen de la carrera.



Con respecto a la “*evaluación final*”, las carreras de posgrado admitirán distintos tipos de trabajos finales. La decisión respecto a qué tipo de trabajo final se propone, será fundamentado a partir de los objetivos y el perfil específico de la carrera. En relación a la dirección de trabajos finales, los directores —y co-directores cuando los hubiera— de tesis en Maestrías y Doctorados deberán tener antecedentes en el campo de la investigación que los habiliten para la orientación y dirección de dichos trabajos. Un mismo trabajo final podrá incluir dos directores o un director y un co-director. La figura del co-director o de un segundo director de tesis o proyecto, será exigible en los casos en que el director y el doctorando y/o maestrando no tengan el mismo lugar de residencia o cuando las características del trabajo de investigación a realizar así lo requieran. Se priorizará la elección de directores con pertenencia institucional y salvo excepciones justificadas y debidamente fundamentadas, no tendrán un título inferior a la carrera en la que el trabajo final se inscribe. Cuando el trabajo final no requiera ser elaborado bajo el formato de tesis, el director y co-director deberán tener méritos suficientes en el campo científico, tecnológico o artístico que corresponda. Preferentemente, se priorizará la elección de directores con pertenencia institucional y salvo excepciones justificadas y debidamente fundamentadas, no tendrán un título inferior a la carrera en la que el trabajo final se inscribe. En los proyectos y carreras que tengan como trabajo final la realización de una tesis, se deberá brindar información sobre el banco de directores.

En relación al “*reglamento*”, se debe adjuntar el reglamento propio de la carrera y/o el reglamento de posgrado de la institución en el que se precisará, entre otras, las características específicas de los trabajos finales y las instancias de elección y designación de los directores y co-directores.

En “*estudiantes*” en el plan de estudio de la carrera de posgrado y/o en el reglamento de funcionamiento se debe explicitar claramente, si fueran necesarias de acuerdo a las particularidades de la carrera, las características que adquieren los cursos u otras actividades académicas de nivelación; las políticas, los procesos y las condiciones de admisión; las políticas y los procesos de seguimiento de estudiantes y graduados; las políticas y los procesos tendientes a aumentar gradualmente la tasa de graduación; los requisitos de permanencia, promoción y graduación; y, el régimen y el porcentaje máximo de equivalencias admitido.

El “*cuerpo académico*” debe estar conformado por el director de la carrera, los miembros de la comisión académica de la carrera, el cuerpo docente, los directores y codirectores de

tesis, según las condiciones que defina la reglamentación institucional. Los integrantes del cuerpo académico deben poseer formación de postgrado equivalente a la ofrecida por la carrera y acorde con los objetivos de ésta o, si el caso lo amerite, una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores (de acuerdo a las características de las carreras). El cuerpo docente a cargo del dictado y la evaluación de cursos, seminarios, talleres u otros estará compuesto por lo menos en un 50% por docentes con trayectoria institucional y que formen parte del plantel estable de la institución universitaria que ofrece la carrera. Podrá considerarse un porcentaje inferior para zonas del interior del país o áreas formativas con escasa tradición de propuestas de postgrados. Asimismo, el otro 50% podrá estar integrado por docentes invitados que asuman eventualmente parte o todo el dictado de una actividad académica de la carrera. Especialmente en Maestrías académicas y Doctorados se propenderá gradualmente a contar con un porcentaje adecuado de docentes estables con dedicación exclusiva o semiexclusiva o equivalentes.

Las *“actividades de investigación y transferencia vinculadas a la carrera”*, deben estar explicitadas en detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera (ejecución de trabajos, proyectos, obras o actividades propios de la institución universitaria o en convenio, haciendo referencia particular a centros, e institutos). De igual modo, deben estar detallados los programas, proyectos y líneas de investigación consolidadas en vinculación con la temática propia de la carrera y las previsiones realizadas para sostener y aumentar gradualmente las mismas.

En *“infraestructura, equipamiento y recursos financiero”*, se debe tener en cuenta el espacio físico y equipamiento, los recursos bibliográficos y la sustentabilidad académica de la carrera. En espacio físico y equipamiento, la disponibilidad y acceso a instalaciones, laboratorios, equipos, equipamiento informático y redes de información y comunicación, y recursos didácticos adecuados para las actividades que desarrollan, en relación directa con las necesidades generadas en el desempeño de dichas actividades con explícita mención a cuáles de estos recursos forman parte de la institución universitaria o no. En recursos bibliográficos, la disponibilidad y acceso a bibliotecas (físicas y virtuales) y centros de documentación equipados y actualizados cuanti y cualitativamente, para satisfacer las necesidades de la carrera y de las investigaciones que genere. Se preverá la existencia y el mejoramiento del espacio físico, equipamiento y recursos bibliográficos con criterio de gradualidad en el seguimiento de las carreras a través de las sucesivas acreditaciones y acorde a los respectivos presupuestos de posgrado, y a los requerimientos académicos

de la carrera. Y, en sustentabilidad académica de la carrera, las instituciones vinculadas u otros convenios que se hayan suscripto con instituciones no universitarias (o si lo fueran, aquellos que no le confieren el carácter interinstitucional a la carrera) no descritos en ítems anteriores y con relación al rubro infraestructura, equipamiento y recursos. Se debe tener en cuenta que para que un ámbito sea considerado como perteneciente a la carrera, se debe disponer del convenio específico en el que se establezcan las facilidades a disposición de los estudiantes y docentes de la carrera y las condiciones de accesibilidad establecidas para ellos.

En relación a la educación a distancia, las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia, además de los criterios explicitados anteriormente, se deben considerar el sistema institucional de educación a distancia, los procesos de enseñar y aprender, las unidades de apoyo (sólo para casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados) y los materiales.

En el “*sistema institucional de educación a distancia*”, para las carreras en funcionamiento se debe facilitar un *usuario y clave de acceso a la plataforma*. Para las carreras nuevas, se debe realizar una descripción detallada que permita evaluar las características de la plataforma tecnológica a utilizar. No obstante, esta plataforma debe estar activa al momento de solicitar el reconocimiento oficial del título, para la cual, se debe facilitar un usuario y claves de acceso. Asimismo, se debe presentar la fundamentación del modelo educativo de educación a distancia para comprender la descripción de cada uno de los componentes que describen el sistema institucional respectivo incluyendo la consideración del acceso integral a la plataforma que se utilice. Se debe detallar la reglamentación propia del sistema de educación a distancia y/o del uso de la plataforma, la infraestructura y el personal no docente que será afectado a la propuesta; las funciones de cada tipología de docente que intervenga en el sistema institucional de educación a distancia, tales como autores, tutores, responsables de la interactividad, docentes invitados, etc. De igual manera, se debe explicar la metodología propuesta para el seguimiento y evaluación del sistema de educación a distancia previsto para el desarrollo de la carrera; justificando la suficiencia de los recursos y personal docente y no docente, que siendo compartidos con otras propuestas, permitan cumplir con los objetivos de la carrera que se presenta a evaluación.

En “*procesos de enseñar y aprender*”, se debe enunciar las características pedagógicas (formatos, diseños, interactividad, etc.) de los diferentes materiales y medios de acceso

provistos a los estudiantes. Se debe explicar las formas previstas para que los estudiantes se vinculen con la bibliografía y los medios de acceso para ello. Cuando en el reglamento de la carrera así se ha previsto, se debe describir las formas de concretar las evaluaciones finales garantizando un vínculo temporalmente sincrónico en la relación docente-alumno para la resolución de la misma ya sea porque se exija la presencia del estudiante en la institución universitaria o porque se utilicen medios tecnológicos que garanticen la comunicación a la vista, tal el caso de las teleconferencias. Se debe explicar cómo se garantiza que las instancias de evaluación parciales y finales sean tomadas exclusivamente por los docentes de la institución universitaria que integran el cuerpo docente de la carrera, preferentemente por aquellos que estén a cargo de la asignatura dictada. En caso que la carrera incluya asignaturas que impliquen prácticas, éstas se deben desarrollar integralmente bajo instancias en las que la situación de práctica comprometa la presencia directa y efectiva del estudiante. Se debe justificar y explicar en detalle, en dicho caso, los modos en que se garantiza el desarrollo presencial de instancias de aprendizaje que impliquen prácticas, residencias, tutorías y pasantías y la supervisión docente institucional al respecto. En caso que la carrera incluya asignaturas semipresenciales, se debe describir, en dicho caso, los modos en que la institución universitaria llevará a cabo la semipresencialidad explicando las formas de desarrollo de la asignatura desde su componente presencial y los modos de desarrollo desde su componente no presencial.

En “*unidades de apoyo* (sólo para los casos en que se prevean unidades de apoyo institucionalizados)”, unidades de apoyo tecnológico, unidades de apoyo académico, y unidades de apoyo mixto. Las Unidades de apoyo tecnológico, son aquellas unidades que fuera del ámbito físico de la institución universitaria, ofrecen exclusivamente soporte tecnológico a disposición de los estudiantes y/o capacitación para el uso de la tecnología virtual. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará y adjuntará los convenios respectivos inscriptos en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N° 1180/07. Las Unidades de apoyo académico, son aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se llevan a cabo algunas actividades académicas de la carrera, tales como clases presenciales, tutorías de acompañamiento a cargo de docentes universitarios, sedes de prácticas o similares. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará y se explicará detalladamente la actividad académica que en ellas se realizará con expresa indicación de la cobertura de docentes y vinculación administrativa y académica con la institución universitaria, se adjuntarán los convenios respectivos inscriptos en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N° 1180/07. Las Unidades de apoyo mixto, son aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se realizan actividades académicas y se brinda

soporte tecnológico a los estudiantes. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará, se explicará, y se adjuntarán los convenios respectivos inscriptos en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N° 1180/07. En el caso de las carreras nuevas, se adjuntarán los modelos de convenio con las especificaciones académicas y técnicas completas y notas de compromiso de las futuras unidades de apoyo. Una vez iniciada la carrera, se firmarán los convenios respectivos, se inscribirán en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial N° 1180/07 y se remitirán a la DNGU para anexar al Expediente. De requerirse nuevas unidades de apoyo durante la marcha de la carrera, se seguirá igual procedimiento.

En relación a los “*materiales presentados*”, para las carreras en funcionamiento se presentará, como mínimo, el material que utilizarán los estudiantes en el primer año. Para las carreras nuevas, se demostrará que se poseen las capacidades tecnológicas y de recursos humanos suficientes para confeccionar el material a utilizar por los estudiantes, el que deberá estar totalmente desarrollado al menos para el primer semestre, al momento de solicitar el reconocimiento oficial al título.

### ***Proceso de acreditación***

El proceso de acreditación alcanza tanto a carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, como a carreras nuevas. La validez temporal de la acreditación será la establecida por la normativa vigente y hasta tanto la carrera tenga egresados, dicha acreditación deberá hacerse cada tres años.

La CONEAU tiene entre sus funciones, el de acreditar periódicamente (periodicidad que contempla los dos plazos posibles de acreditación, tres y seis años) las carreras de postgrado que se dictan en el país, además de evaluar las carreras nuevas, es decir, las carreras creadas por cada una de las instituciones universitarias que aún no han iniciado sus actividades académicas. Cada convocatoria de acreditación de postgrado abarca la totalidad de las áreas de conocimiento y la implementación de cada convocatoria se realiza mediante *etapas*, según las áreas disciplinarias.

Las *Carreras en funcionamiento* de todos los postgrados que están dictando sus actividades académicas, deben presentarse de manera obligatoria a las convocatorias periódicas que la CONEAU realiza por área disciplinar. El resultado del proceso de acreditación es una

resolución CONEAU. Las *Carreras nuevas* son sometidas a una evaluación cuyo producto es un dictamen que se remite al Ministerio de Educación. Mediante estos dictámenes, la CONEAU puede recomendar el reconocimiento oficial del título que va a otorgar ese postgrado. El Ministerio de Educación, atendiendo la recomendación de la Comisión, otorga el reconocimiento del título con la expresa condición de que la carrera debe presentarse en la primera convocatoria de la CONEAU. Si así no lo hiciere, el reconocimiento oficial provisorio de ese título, caduca.

En este sentido es necesario diferenciar la *acreditación*, proceso obligatorio, de la *categorización*, que es voluntaria en el marco de la presentación a acreditación. En otras palabras, todos los posgrados deben presentarse para su evaluación y así obtener la acreditación, pero la normativa no obliga a solicitar categoría. La categoría consiste en la asignación de una de estas tres letras A, B o C, que se corresponden con un perfil de calidad integral, que incluye tanto lo estrictamente académico como aspectos organizacionales e institucionales (CONEAU. Edición, 2014).

De la misma manera, para el desarrollo de la acreditación, los miembros del Comité de Pares y Comisiones Asesoras deben tener una formación de postgrado equivalente o superior a la exigida al personal académico a evaluar (con las consideraciones previstas en el punto 11.2 y ser reconocida su competencia en un todo de acuerdo con el artículo 44 de la Ley 24.521.

Las Universidades propondrán evaluadores a la CONEAU o a las agencias privadas de evaluación y acreditación para la integración de los Comité de Pares y Comisiones Asesoras. Para la conformación de dichos Comités tienen en cuenta la representación de las diversas regiones, así como las distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico. Para la conformación de los Comité de Pares y las Comisiones Asesoras, la Universidad propone la Comisión disciplinaria que estima debe entender en la evaluación o, en caso de tratarse de carreras multi o interdisciplinarias, las áreas que deben comprender para integrar dicha Comisión. Existe una etapa que posibilita la eventual recusación y excusación de los miembros del Comité. El proceso de acreditación debe prever la realización de entrevistas y visitas que complementen la presentación.

Si la CONEAU o la agencia privada de evaluación y acreditación emitiesen un dictamen desfavorable sobre una carrera nueva o en funcionamiento, se dará vista a la institución en forma previa a la resolución de “no acreditación” con el objeto que la institución proponga

cursos de acción encaminados a salvar las deficiencias observadas. Si se tratara de una carrera en funcionamiento, acompañará a su propuesta un cronograma de las mejoras a realizar, así como de los medios que se emplearán para lograrlas. Dichos elementos serán evaluados y tenidos en cuenta para resolver el juicio final referido a la acreditación o no de la presentación realizada.

Los dictámenes de la CONEAU o de la entidad privada de evaluación y acreditación son remitidos a la institución, con las indicaciones de las debilidades y fortalezas de las carreras, a fin de que la institución pueda solicitar su reconsideración o diseñar estrategias y políticas adecuadas para la elevación de su desempeño académico. La reconsideración de las resoluciones de la CONEAU o agencia privada de evaluación y acreditación, deberán acompañarse de elementos puntuales que complementen la presentación formal realizada previamente. Dichos elementos se referirán principalmente a las debilidades señaladas en la resolución previa. El resultado de la reconsideración agotará la vía administrativa y sólo puede aumentar o conservar la acreditación y categorización obtenida previamente. Sólo se dará publicidad al listado de Carreras Acreditadas, una vez que las respectivas resoluciones queden firmes (Resolución N° 160/11).

### 3.2.2. Modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia

#### *Enfoque metodológico*

El modelo sigue los lineamientos que el CNA ha utilizado desde su creación en 1992 (Ley 30 de 1992) para la acreditación de programas de pregrado e instituciones de educación superior. El modelo es suficientemente sólido y considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual para evaluar la calidad de los programas. Se fundamenta en “principios generales” respecto al concepto de acreditación, concepto de calidad como base del modelo teórico-metodológico, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación y metodología de evaluación. Entre los “principios generales”, el modelo considera el “*concepto de acreditación*”, como el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social” (CESU, 1995).

La Acreditación es un mecanismo voluntario que se basa en parámetros previamente establecidos por el CNA con la colaboración de la comunidad académica. El cumplimiento de estos parámetros conduce al mejoramiento permanente de los más altos niveles de calidad. En general, “el proceso de acreditación se soporta en una sólida cultura de autoevaluación, evaluación por pares externos, informe de evaluación de síntesis hecha por el CNA y acto de acreditación proferido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (CNA, 2010, p. p. 10-11).

El “*concepto de calidad*” como base del modelo teórico-metodológico, “hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio y el *óptimo* que corresponde a su naturaleza” (CNA, 2006, en CNA, 2010, p. 11). La calidad es un concepto dinámico, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones básicas: la investigación, la docencia y la proyección social.

Según el modelo, la consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto básico de todas las instituciones de educación superior comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia...

El concepto de calidad del CNA es multidimensional e integral. Los *criterios de calidad* son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la *evaluación de las características de la calidad* del programa académico objeto de análisis. Estos criterios, igualmente constituyen las pautas éticas del CNA y son considerados como una totalidad (concepto integrado de la calidad). No existe jerarquía ni predilección de uno sobre otro; ellos se complementan y potencian entre sí en cuanto *criterios que sirven de base al juicio sobre la calidad*, preocupación primera del Consejo Nacional de Acreditación. Estos criterios son: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad (CNA, 2010, p. p. 11-12).

Los *actores del proceso de acreditación* son las Instituciones de Educación Superior (IES), que en el proceso de autoevaluación deben empeñarse con responsabilidad en valorar sus aciertos y desaciertos; los Pares Académicos son designados por el CNA, como especialistas de un campo de saber y profesional; el CNA, que preside todo el proceso, organiza, fiscaliza,



da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN), acreditar las instituciones y programas que lo merezcan, y es al MEN, a quien corresponde proferir el acto de acreditación. El éxito y la seriedad del proceso de autoevaluación exigen que la institución asuma el liderazgo del proceso y favorezca una amplia participación de la comunidad académica.

“El modelo propuesto acentúa con la autoevaluación el compromiso de cada institución con la calidad, compromiso derivado de la autonomía que le otorgan la Constitución Nacional y la Ley; pone de relieve con la evaluación externa, o por pares, el papel que juegan las comunidades académicas, como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de las instituciones y los programas en un campo específico; y luego de la evaluación final, realizada por el CNA, subraya el papel del Estado como garante de la fe pública depositada en las instituciones que prestan el servicio educativo” (CNA, 2006).

Siendo un proceso dinámico y participativo, el CNA (2006) plantea lineamientos y pautas dentro de las cuales la propia universidad debe desarrollar el modelo específico de evaluación que utiliza. Estos lineamientos constituyen el marco de referencia que facilita dicho proceso.

La *metodología de evaluación* comprende un conjunto de *factores, características e indicadores* que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de un programa de postgrado. Dicha apreciación se lleva a la práctica mediante los siguientes elementos:

Los *factores* son grandes áreas de desarrollo institucional que expresan los elementos y programas que la institución tiene para el quehacer académico. Las *características* constituyen dimensiones de la calidad de un programa o institución, se encuentran referidas a los factores, y serán los aspectos que posibilitaran observar y juzgar las situaciones concretas en los diferentes componentes y etapas del proceso de acreditación” (CNA, 1996). Los *indicadores* reflejan las características y posibilitan observar o apreciar su desempeño en una situación dada. Los indicadores expresan atributos susceptibles de recibir un valor numérico o una apreciación cualitativa; por lo tanto son cuantitativos y cualitativos.

La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo, que aunque se apoya principalmente en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo e interpretativo.

Los factores y características, componentes y dimensiones de la calidad de un programa o institución, se logra en la medida en que uno u otra haga efectivo su concepto, tanto en relación con sus características universales, como en relación con las características que surgen de su propio proyecto, del campo en que opera y del tipo de institución al que pertenece, no tienen el mismo peso o relevancia y no pueden ser interpretado fuera de su contexto (...). En tal sentido, la **ponderación** apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, no puede convertir lo cualitativo en cuantitativo; es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura, de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En otro extremo, tampoco resulta razonable que las ponderaciones se hagan para cada situación sin justificaciones adecuadas (CNA, 1997).

En forma complementaria, la evaluación de la calidad en el campo de la acreditación conlleva un segundo paso basado en la *valoración interpretativa de dicha calidad* por parte de los miembros del programa y de los pares externos. Para tal valoración se seguirá un proceso interpretativo que tiene tres momentos básicos: el pretexto, el texto y el horizonte de sentido.

El **pretexto** es el reconocimiento de todo aquello que se dirige a indagar la realidad como objeto de interpretación, el cual surge de su mismo ser, de lo que tiene en sí mismo. El **texto**, conformado por la misma realidad, es el 'objeto' que conduce a la interpretación, a la descripción experiencial de la realidad. El **horizonte de sentido** o interpretación propiamente dicha, consiste en interpretar el texto desde la comprensión del mismo y a partir de su propia realidad, se trata de encontrar sentidos experienciales ubicados en un tiempo y un espacio, que exigen el mismo dinamismo que tiene la realidad.

Por lo general, en estos procesos interpretativos, los presupuestos nacen de quienes se involucran indirecta, aunque participativamente, en ella; no son sólo actos subjetivos u objetivos, sino desplazamientos hacia las formas expresadas a través de conceptos, definiciones, nociones, lenguajes, movilidades, acciones, métodos, objetos y artefactos, que son emitidos, creados, recreados o sugeridos por diversos autores y saberes desde la experiencia misma. El modelo de valoración interpretativa exige trabajar desde un

único núcleo significativo al que denomina “unidad de sentido”, el cual comprende una actividad interpretativa por parte de quien observa la realidad y, establece un diálogo con los actores de la misma realidad, que es donde se encuentra expresado el horizonte de sentido o momento interpretativo.

Luego del proceso interpretativo, en las dos instancias se asigna una **gradación** a cada característica, expresando el grado al cual un programa se aproxima al *óptimo de calidad* que se puede plantear para dicha característica. La gradación no se puede considerar como un indicador cuantitativo. Es una forma de expresar el grado al cual un programa se aproxima de su óptimo de calidad.

Esta valoración debe apoyarse a partir de indicadores calidad. Por tal razón, la metodología del CNA no se limita a las ponderaciones y gradaciones de cada característica, aunque las incluye. Requiere del uso de *indicadores* (cuantitativos y cualitativos) que suministren referentes que permitan observar, apreciar y contextualizar el desempeño de un programa. Los indicadores son indispensables para asegurar la *transparencia* y la *verificabilidad* de una acreditación. A nivel internacional, los indicadores se han convertido en un requerimiento para responder a los criterios o estándares de calidad mundial de los sistemas de acreditación (CNA, 2008).

### **Objetivos del modelo**

El proceso de *Acreditación de Alta Calidad* de programas académicos sea de pregrado o de postgrado tiene los siguientes *objetivos*: constituirse en un mecanismo que propicie la alta calidad de la Educación Superior y fomente la cultura del aseguramiento de la calidad; y convertirse en un instrumento mediante el cual el Estado de fe pública de la alta calidad de los programas de Educación Superior. Para cumplir con esto, el proceso de acreditación de alta calidad se basa una sólida *cultura de la evaluación*, tanto interna como externa, como base de un sistema de aseguramiento de la calidad (CNA, 2010).

### **Objeto de evaluación**

El modelo de acreditación comprende únicamente las maestrías y los doctorados. Para el caso de las especializaciones se consideran las especializaciones médico–quirúrgicas

que, de conformidad con el artículo 247 de la Ley 100 de 1993, estos programas tienen un tratamiento equivalente a los programas de maestrías.

La *maestría de profundización*, profundiza en un área del conocimiento y desarrolla competencias que permiten la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado está dirigido al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular. La *maestría de investigación* desarrolla competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado." El *doctorado* "... acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Tiene como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. El resultado de la tesis doctoral constituye una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía."<sup>6</sup>. Este programa académico otorga el título de más alto grado educativo. El nivel de maestría y doctorado se diferencian por los requerimientos que tienen en términos de las competencias investigativas la capacidad de investigación que se desarrolla en el estudiante.

En el caso de la evaluación de los Programas Doctorales para fines de Acreditación de Alta Calidad es necesario medir su impacto. Por consiguiente, sólo se evalúan los programas que han recibido Registro Calificado de CONACES y que tengan por lo menos 9 graduados en el caso de Doctorados, o 20 graduados en el caso de Maestrías (CNA, 2010).

### ***Componentes del modelo de evaluación***

El modelo para la Acreditación de Alta Calidad de Maestrías y Doctorados, comprende tres componentes para la evaluación de calidad: factores, características e indicadores. Según este enfoque metodológico, el modelo plantea 10 factores, 29 características y 95 indicadores. El número de características e indicadores que se presentan es significativamente menor que el número de estos dos componentes en el modelo de evaluación para programas de pregrado.

De los tres componentes, la metodología de evaluación se focaliza en el análisis de las 29 *características estratégicas* de los programas de postgrado. Los 95 indicadores del modelo no se aplican a todos programas, y ello depende de la naturaleza del programa a evaluar. En tal sentido, en primer lugar, la relevancia e importancia de los indicadores varía de un campo de conocimiento a otro; y, en segundo lugar, se deja abierta la posibilidad de que tanto los responsables de los programas como los pares externos propongan indicadores de calidad en áreas del conocimiento y programas específicos, adecuando el conjunto de indicadores a cada caso (CNA, 2006). En efecto, en la tabla 12, se presentan los componentes que comprende el modelo de acreditación:

**Tabla 12.**

*Componentes del modelo CNA de Colombia*

Factores	Características
Cumplimiento de objetivos del programa y coherencia con Visión y Misión de la Universidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad en los objetivos del programa.</li> <li>- Capacidad demostrada para lograr dichos objetivos.</li> <li>- Coherencia entre los objetivos del programa y visión, misión y proyecto Institucional.</li> </ul>
Estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características del estudiante en el momento de su ingreso.</li> <li>- Proceso y desempeño durante la realización de la maestría o del doctorado, desde el punto de vista académico-científico y de su productividad científica.</li> </ul>
Profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de los profesores</li> <li>- Productividad científica de los profesores</li> <li>- Relación Tutor/Estudiante</li> <li>- Política sobre profesores</li> </ul>
Procesos académicos y lineamientos curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación, aprendizaje y desarrollo de investigadores: el papel de las tutorías de postgrado.</li> <li>- Formación del investigador con competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes.</li> <li>- Flexibilidad del currículo.</li> <li>- Aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el mejoramiento continuo.</li> </ul>
Investigación, generación de conocimiento y producción artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulación de la investigación al programa</li> <li>- Grupos, líneas y proyectos de investigación</li> <li>- Productos de la investigación y su impacto</li> </ul>
Articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilidad de trabajo Inter y transdisciplinario en el programa.</li> <li>- Relevancia de las líneas de investigación y de las tesis de grado para el desarrollo del país o de la región.</li> <li>- Experiencias de interacción con el entorno.</li> </ul>
Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internacionalización del currículo y bilingüismo.</li> <li>- Internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad internacional).</li> <li>- Internacionalización de la investigación y de los graduados.</li> </ul>

Factores	Características
Bienestar y ambiente institucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienestar que repercute directamente en los estudiantes de postgrado y en la calidad de estos programas.</li> <li>- En el análisis de deben tomar en consideración indicadores tales como: existencia y efectividad de unidades médicas para servicios básicos y asistencia psicológica; existencia y efectividad de mecanismos que garanticen el bienestar de los estudiantes durante cortas estadías en el extranjero (movilidad estudiantil y participación en congresos y eventos científicos), apoyo a la consecución de vivienda para estudiantes casados, sobretodo extranjeros y de otras regiones del país...).</li> </ul>
Graduados y análisis de impacto del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción científica de los graduados.</li> <li>- Impacto del programa de postgrado en su entorno.</li> </ul>
Recursos físicos y gestión administrativa y financiera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura física adecuada</li> <li>- Recursos Bibliográficos, Informáticos y de Comunicación</li> <li>- Adecuado apoyo administrativo a las actividades de docencia, investigación y extensión del Programa</li> <li>- Presupuesto del programa</li> <li>- Gestión del programa</li> </ul>

**Fuente:** Basado en los Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado (CNA, 2010).

**Según el modelo, el programa debe** analizar el cumplimiento de sus objetivos, así como la coherencia entre estos objetivos y la visión, misión y proyecto institucional de la universidad; el perfil o características de los estudiantes en el momento de ingreso, permanencia y desempeño de los estudiantes durante el postgrado, características de los graduados del programa. Uno de los elementos fundamentales asociados a la calidad de las maestrías y los doctorados es la calidad de los estudiantes admitidos, su dedicación al programa, su inmersión en investigación y su productividad académica y científica.

El “cuerpo docente- perfil de profesores”, “productividad científica”, “relación tutor/ estudiante” y “política sobre profesores” constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de los programas de Maestría y Doctorado. Entre los requerimientos específicos del cuerpo docente se destaca la disponibilidad de tiempo y capacidad tutorial basada en la experiencia directa y activa en el campo de la investigación.

Para los *Doctorados “la capacidad tutorial”* se considera como un proceso personalizado cuya meta es lograr que un estudiante se convierta en un investigador independiente bajo la dirección de un tutor. El proceso de formación en el programa se basa en una “relación estudiante-tutor”. Por tanto, los programas de maestría y doctorado deben contar con un número adecuado de profesores de tiempo completo, con formación del nivel requerido de acuerdo con el programa y con capacidad para desarrollar la tutoría de los estudiantes. El

programa de postgrado debe presentar su “planta de profesores”, al igual que un “listado de posibles directores de tesis” debidamente habilitados.

Los “*procesos académicos y lineamientos curriculares*”, se deben analizar considerando la formación aprendizaje y desarrollo de investigadores; formación del investigador (competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes); flexibilidad del currículo; así como el aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el mejoramiento continuo.

Los procesos académicos de calidad para programas de Doctorados y Maestrías convergen en la formación y el desarrollo de competencias investigativas. Según el modelo, existen dos aspectos estratégicos que deben orientar la evaluación de este Factor: Para el caso de los doctorados, la valoración de la calidad de los procesos académicos y lineamientos curriculares debe facilitar la *formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos* en un campo específico del conocimiento. En cuanto a las maestrías, estos procesos académicos y lineamientos curriculares deben conducir al desarrollo de competencias investigativas. Para la evaluación del currículo de los programas de Maestría, y en particular los de Doctorado, se deben tener en cuenta que se basan en *programas académicos flexibles centrados en la investigación*.

Es importante establecer una diferenciación entre estos procesos en programas de Maestría y Doctorado. En el caso de las Maestrías, los procesos académicos tienen un objetivo formativo en enfoques, métodos y fundamentación para desarrollar *conocimientos y competencias básicas* en el campo de la investigación. En el caso de los Doctorados, el desarrollo de tales conocimientos y competencias debe asegurar la preparación de *investigadores con autonomía intelectual*, con capacidad para construir y gestionar nuevas rutas de conocimiento, con carácter propositivo y de impacto en ámbitos nacionales e internacionales.

*El “desarrollo de la investigación, generación de conocimiento y producción artística”* representa un aspecto esencial para la acreditación de alta calidad de los programas de maestría y doctorado (25 puntos). Estos programas deben estar basados en la investigación, tanto en lo que concierne a sus propósitos, como en lo que respecta a los presupuestos sobre los cuales se diseñan los programas. La investigación es una de las principales funciones académicas que debe estar presente en todos los niveles de la educación superior. Pero

en el caso de las maestrías y los doctorados, el proceso de investigación define la esencia misma del programa. Para el análisis de este Factor se deben tomar en consideración la articulación de la investigación al programa; grupos, líneas y proyectos de investigación; y productos de la investigación y su impacto.

Con respecto a la *“articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación”*, la importancia varía de un campo de la ciencia al otro. Por tanto, este factor debe analizar en el contexto de cada área del conocimiento, la posibilidad de trabajo inter y transdisciplinario en el programa; la relevancia de las líneas de investigación y de las tesis de grado para el desarrollo del país o de la región; las experiencias de interacción con el entorno. Según el modelo, investigador y estudiante deben estar preparados para proyectarse en su entorno y generar procesos de innovación que creen valor a partir del conocimiento.

En relación al análisis y evaluación del factor *“internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales”* (26 puntos), se toman en consideración las siguientes características: internacionalización del currículo y bilingüismo; internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad internacional) e, internacionalización de la investigación y de los graduados. La formación de profesionales de Maestría y Doctorado requiere el desarrollo de la capacidad para insertarse en la ciencia global y formar parte activa de redes de investigación a nivel regional y mundial. Igualmente, requiere la capacidad de aprender a formar parte de comunidades científicas globales y a interactuar con colegas en diversas partes del mundo.

Con relación al factor *“bienestar y ambiente institucional”*, la evaluación se debe dirigir exclusivamente al bienestar de los estudiantes de postgrado y a la calidad de estos programas. Por lo tanto, este factor se limita a verificar el cumplimiento de una sola característica - actividades de bienestar- medida por indicadores, tales como: documentos con políticas institucionales orientadas al bienestar y la cultura recreativa; existencia y efectividad de unidades médicas con servicios básicos y asistencia psicológica; y, existencia y efectividad de mecanismos que garanticen el bienestar de los estudiantes durante cortas estadías en el extranjero, como parte de la movilidad estudiantil y de la participación en congresos y eventos científicos (v.gr. tarjetas de asistencia médica); apoyo a la consecución de vivienda para estudiantes casados, sobre todo los extranjeros y de otras regiones del país (mínimo suministro de información); y, apreciación sobre la divulgación, la calidad y la efectividad de los servicios de bienestar de la universidad.



En el factor “*graduados y análisis de impacto del programa*” se deben analizar la producción científica de los graduados y el impacto del programa de postgrado en su entorno. La calidad de los graduados (egresados con título) representa una síntesis de la calidad de los estudiantes, su capacidad, la calidad misma del programa y la calidad de los profesores.

Respecto a los “*recursos físicos y gestión administrativa y financiera*”, la evaluación debe concentrarse en los recursos físicos y de infraestructura para docencia e investigación, así como la calidad del apoyo administrativo al programa de postgrado. Algunas de las características e indicadores son: infraestructura física adecuada (capacidad, acondicionamiento y adecuada utilización de espacios físicos dedicados a la docencia-aulas, a la investigación- laboratorios, etc.; así como al estudio de los estudiantes; dotación suficiente y utilización adecuada de instalaciones para el trabajo individual y colectivo de profesores; y, apreciación sobre la calidad de los espacios físicos disponibles para el programa); disponibilidad de recursos bibliográficos, informáticos y de comunicación; así como disponibilidad de recursos informáticos y estrategias orientadas a facilitar el uso de dichos recursos.

Resulta fundamental destacar, el adecuado apoyo administrativo a las actividades de docencia, investigación y extensión del programa, tales como la proporción adecuada entre el número de personal administrativo y de servicio, y el número de docentes y estudiantes, considerando las exigencias del programa. Así como, la percepción de la calidad del apoyo administrativo por parte de profesores y estudiantes; el presupuesto del programa; y la gestión del programa.

En términos generales, las condiciones mínimas de calidad de las maestrías y los doctorados contribuyen a fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a profundizar y mantener vigentes el conocimiento disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado. Así mismo, deben constituirse en espacios de renovación y actualización metodológica y científica, contribuyendo a la consolidación de las comunidades científicas y académicas en sus respectivos campos (CNA. 2010).

De igual manera, el Consejo Nacional de Acreditación (2008) ha identificado seis grandes desafíos que confrontan los doctorados nacionales, a saber: calidad, sostenibilidad, nuevas formas de generación de conocimiento, atomización, relación tutor/estudiante, evaluación de doctorados en general y en particular los de carácter transnacional conjuntos. También

ha planteado cuatro temas estratégicos para asegurar la sostenibilidad de los programas doctorales: la diversificación de las estrategias de financiación, la internacionalización de los doctorados, la articulación de los programas en redes y alianzas estratégicas y, finalmente, el aseguramiento de la absorción del mercado de los graduados de doctorado

### ***Proceso de autoevaluación***

El CNA (2010) pone a consideración de las instituciones de educación superior que han decidido acreditar programas de postgrado con el modelo, las siguientes sugerencias de orden práctico: comunicación y coordinación; diseño del modelo de autoevaluación; sugerencias sobre ponderación; recolección de la información; emisión de juicios; fuentes e instrumentos del proceso de autoevaluación y observaciones generales.

**Comunicación y coordinación.** La participación de toda la comunidad en los procesos de autoevaluación exige espacios necesarios de comunicación y coordinación, que permitan acceder a toda la información necesaria para la construcción de juicios de calidad, soportados y argumentados desde las acciones de todos los participantes en los diversos procesos que desarrollan los programas y la institución.

**Diseño del modelo de autoevaluación.** Cada programa definirá el modelo de autoevaluación considerando la formulación de los objetivos que se persiguen con la autoevaluación, la descripción de la metodología, la definición de los componentes del modelo y sus interrelaciones. El modelo será la base sobre la cual se soportarán las demás etapas del proceso, por lo que ha de reflejar todas las especificidades del programa que garanticen la excelencia.

**Sugerencias sobre ponderación.** Es necesario atribuirle un peso relativo dentro del conjunto a cada característica y factor, que refleje la importancia que la universidad y el programa; y los pares externos asigne. Según el modelo, esta jerarquización se hace antes de entrar a calificar el desempeño del programa con respecto a cada uno de estos elementos. La importancia relativa de los elementos establecidos antes de la evaluación, define su incidencia en la calidad global del programa. La ponderación resulta del análisis cualitativo de la incidencia de cada factor y característica en una totalidad, determinada por la naturaleza del programa y por un proyecto institucional que responde a ideas sobre la sociedad, la cultura y la educación superior.

**Recolección de la información.** Al término de la fase de preparación, el grupo responsable de la autoevaluación del programa, con la orientación del comité institucional, procederá a recoger la información relativa a las características e indicadores de calidad definidos por el CNA y que corresponden a cada uno de los factores del modelo.

**Emisión de juicios.** Luego del proceso de ponderación, se califica el grado de cumplimiento de cada característica utilizando una escala numérica, o una no numérica. La calificación del grado de cumplimiento y la emisión del juicio resultante, son procesos fundamentalmente académicos que, en el caso de la autoevaluación, es responsable la institución y, en el caso de la evaluación externa, los pares académicos. El CNA considera que el juicio sobre la calidad de un programa es un proceso fundamentalmente cualitativo que se basa en un análisis integral de las características de calidad y de los factores que las agrupan (...). Al finalizar la elaboración de juicios sobre el cumplimiento de las características de calidad, se sugiere discutir los resultados con todos los estamentos del programa y con las personas claves de la institución, a fin de validar las fortalezas y debilidades del programa, verificar su calidad y generar compromisos para un mejoramiento continuo (CNA, 2010).

**Fuentes e instrumentos del proceso de autoevaluación.** Formalmente se definen dos tipos de fuentes de información: documentales y no documentales. En las fuentes documentales se encuentra la historia del programa y de la Institución, así como criterios y directrices expresadas en las declaraciones de misión, visión, metas, políticas, procesos, actividades, estatutos, reglamentos, estadísticas y resultados de la gestión del programa. Las fuentes no documentales o actores, son los miembros de la comunidad y del sector externo responsables de los hechos que son objeto de evaluación y quienes pueden identificar las fortalezas y debilidades del programa (...). Los instrumentos permiten la recolección de los datos en función de la estructura de la institución y del programa en particular. Dichos instrumentos deben ser válidos y confiables que posibiliten tener seguridad en la información que se obtiene y basar la construcción de los juicios en ésta. En esta sentido se proponen instrumentos como los documentos, las encuestas, las entrevistas y los talleres.

**Observaciones Generales.** La institución evaluará la calidad de sus programas en términos de las características de calidad, agrupadas por factores. Los *juicios de calidad* sobre los diversos aspectos del programa serán construidos a partir del análisis de estos elementos y tomando en consideración los criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación (CNA, 2010). Algunos de los elementos indispensables para

el éxito del proceso son: liderazgo, consenso y participación; claridad y transparencia; organización y coordinación, capacitación; articulación con la planificación y calidad de la información.

### **3.2.3. Modelo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica**

#### ***Enfoque metodológico***

La acreditación en Costa Rica es un mecanismo voluntario que tiene como objetivo la búsqueda permanente de los más altos niveles de la calidad por parte de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). El SINAES para valorar la calidad del programa, ha considerado el modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia.

El modelo de evaluación con fines de acreditación del postgrado acoge el concepto “calidad” como “base del modelo teórico-metodológico del CNA de Colombia”, donde la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, el cual hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio valorativo sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir de forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones básicas: la investigación, la docencia y la proyección social” (SINAES, 2012, pp. 23-25).

El modelo de evaluación descansa en unidades valorativas que inspiran la apreciación de las condiciones de la institución y del programa de postgrado objeto de análisis. Estas unidades valorativas llevan a una concepción integrada de lo que es la calidad; (...) no hay entre ellos jerarquía alguna ni se establece inclinación de uno sobre otro; ellos se complementan y potencian entre sí en cuanto criterios que sirven de base al juicio sobre la calidad. Estas unidades son: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad (CNA, 2010). La sostenibilidad, eficiencia, eficacia y pertinencia de una Maestría (profesional y académica) o Doctorado forman parte de la calidad de dicho programa.

El modelo de evaluación se construye, también, a partir del modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) de Stufflebeam y Shinkfield mismo, que se fundamenta en la premisa de que la evaluación tiene como función mejorar los procesos educativos, y su vinculación con la toma de decisiones. Este modelo evalúa las características del programa a partir de cuatro dimensiones: contexto, insumos o recursos, procesos, productos o resultados.

Cada dimensión está constituida por un conjunto de categorías denominadas Componentes, Criterios y Evidencias que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de un programa de postgrado. La ventaja es que su lógica permite incorporar, con facilidad en el análisis valorativo, otros conceptos que caracterizan al programa de calidad, como la eficacia y la eficiencia, que se refieren a la relación de los fines y las metas con los logros, -eficacia-, y a la relación entre los recursos y los logros o resultados, -eficiencia. Adicionalmente a las dimensiones de contexto, de entrada y recursos, de proceso y de producto o resultados, el modelo del SINAES establece tres mecanismos en el aseguramiento de la calidad que complementan la evaluación, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

**Dimensión de Admisibilidad.** Se refiere a los criterios de cumplimiento obligatorio (normas nacionales y de funcionamiento). El SINAES recomienda que se efectúe la revisión de su cabal cumplimiento antes de iniciar proceso formal de autoevaluación con fines de acreditación oficial.

**Dimensión Relación con el Contexto.** Es un concepto amplio y complejo de evaluar. Analiza experiencia que el programa pone a disposición de sociedad, no solo desde el punto de vista de la misión, sino también desde la función crítica de instituciones a lo que acontece en entorno y responsabilidad de producir o utilizar el conocimiento que genera la investigación.

**Dimensión Entrada y Recursos.** En ella se analizan condiciones de partida: programa de formación, personal (académico, administrativo y técnico), estudiantes y recursos físicos y financieros. Enfatiza disponibilidad, cantidad y calidad de recursos.

**Dimensión Proceso Educativo.** Enfatiza valoración del desempeño docente, metodología de enseñanza- aprendizaje, gestión del programa, servicios al estudiante, investigación (I+D+i) como área inherente al proceso educativo; y extensión y vinculación universitaria.

**Dimensión Resultados.** En ella se concretan los resultados que el programa logra en función de lo previsto en el proceso formativo y en los fines y políticas de la universidad. Interesan tres aspectos: logro del estudiante en términos de desempeño académico, logro del perfil de graduados en términos de lo que el empleador percibe de su desempeño y aportes que el programa está en capacidad de ofrecer al gremio profesional y a la sociedad. Los resultados del programa pueden ser valorados en diferentes momentos (intermedios o finales).

**Dimensión de Sostenibilidad de la acreditación.** Hace mención a la capacidad del programa de asegurar la calidad, sostener la acreditación oficial y lograr el cumplimiento del plan de mejoramiento.

**Dimensión de Metaevaluación.** Se refiere a los criterios para que el programa evalúe su propio proceso de autoevaluación.

Para facilitar el proceso evaluativo, el *modelo está organizado, además, por componentes que permiten desagregar las dimensiones del modelo.* A su vez cada componente se divide en criterios. Las dimensiones y los componentes son los puntos de referencia, tanto durante las fases de la autoevaluación y la evaluación de pares externos como en la decisión final de la acreditación oficial. Ninguna dimensión y componente se puede valorar sin un referente, por esta razón se recurre a la comparación con criterios. Debido a que en una evaluación no siempre es posible la observación directa de las características de interés, se recurre a las evidencias. Los componentes pueden tener tantos criterios, y evidencias, como sean necesarios para demostrar las condiciones con que cuenta el programa a acreditar.

*Componentes,* son grandes áreas de desarrollo institucional que expresan los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el conjunto del quehacer académico. Ellos son elementos estructurales que inciden en la calidad y permiten articular de la misión, los propósitos y los objetivos de un programa o institución con las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social.

*Criterio*, es un principio definido a priori, relacionado con el deber ser; sirve para construir los juicios de evaluación y analizar niveles de calidad. El criterio delimita un campo o aspecto de análisis del programa. Constituyen por lo tanto, elementos sustantivos de la calidad de un programa o institución y se encuentran referidas a las dimensiones y componentes anteriormente mencionadas. Es a través de ellas como se torna perceptible el grado en que un programa logra la calidad de su desempeño. De los criterios se derivan las evidencias.

*Evidencias*, consisten en información por la cual resultan visibles y observables los criterios y, por lo tanto, el objeto de la evaluación. Pueden ser de tipo cualitativo o cuantitativo, general o específico, y deben ser recopiladas de fuentes verificables. Para obtener estas evidencias, son necesarios un sistema de información y un conjunto de instrumentos que permitan su acopio.

Los criterios constituyen los parámetros de comparación y se definen como el conjunto de condiciones que el programa debe cumplir. La información se obtiene de los principales actores del proceso educativo: población estudiantil, personal académico, autoridades, personal administrativo, técnico y de apoyo, administradores, empleadores, graduados, instituciones homólogas y gremios, entre otros. También se obtiene de documentos oficiales.

### ***Objetivos del modelo de evaluación***

La acreditación en Costa Rica es un mecanismo voluntario que tiene como objetivo la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que conforman el Sistema.

### ***Objeto de evaluación***

El modelo SINAES evalúa maestrías profesionales, académicas y doctorados. Las características fundamentales de estos niveles de formación son importantes de considerar al momento de la evaluación.

Las *maestrías profesionales* profundizan en un área del conocimiento y permiten el desarrollo de competencias; siendo su enfoque la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de graduación está dirigido entre otras posibilidades al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular. Las *maestrías académicas* desarrollan competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado. El *doctorado* garantiza la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Tiene como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Por consiguiente, se espera que las tesis doctorales aporten y contribuyan de manera original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. Tanto la maestría académica como el doctorado, se diferencian de la maestría profesional por los requerimientos que tienen en términos de las competencias investigativas y de la capacidad de investigación que se desarrolla en el estudiante. El programa académico de postgrado otorga el título de más alto grado educativo.

### ***Componentes del modelo de evaluación***

El modelo de evaluación procura visualizar, de manera integradora, los principales elementos del proceso educativo, a saber: el entorno que contextualiza, los recursos o insumos necesarios para realizar el proceso educativo, el proceso mismo y los resultados. Estos elementos se denominan dimensiones y se evalúan tomando como marco de referencia las características propias de la naturaleza de cada programa por acreditar. Según el SINAES, el modelo comprende 4 dimensiones, 19 componentes, 76 criterios y 202 evidencias. A continuación se presentan, en la tabla 13, los elementos que integran el modelo.



**Tabla 13.***Componentes del modelo SINAES de Costa Rica.*

Dimensión	Componente	Evidencias
	Admisibilidad	10
Relación con el contexto	Proceso de admisión e ingreso	18
	Correspondencia con el contexto	3
Recursos	Plan de estudios	21
	Personal académico	15
	Personal administrativo	5
	Infraestructura	25
	Centro de información y recursos	6
	Equipo y materiales	6
Proceso educativo	Desarrollo docente	10
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	9
	Gestión del programa	14
	Investigación	11
	Vida estudiantil	5
Resultados	Desempeño estudiantil	11
	Graduados	9
	Proyección del programa	20
	Sostenibilidad	4
Total	19	202

**Fuente:** Manual de Acreditación Oficial de Programas de Postgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (2012, p. 31).

El modelo propone evaluar el programa en función de cuatro dimensiones: relación con el contexto, recursos, proceso educativo y resultados. Cada dimensión está constituida por un conjunto de categorías denominadas Componentes, Criterios, y Evidencias que sirven como instrumento para la valoración de la calidad de un programa de postgrado.

La lógica del modelo permite incorporar con facilidad en el análisis valorativo, otros conceptos que caracterizan al programa de calidad, como la eficacia y la eficiencia, que se refieren a la relación de los fines y las metas con los logros, o a la relación entre los recursos y los logros o resultados. Adicionalmente a las dimensiones, el modelo establece tres mecanismos (componentes) de aseguramiento de la calidad, que complementan la evaluación, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

*Admisibilidad*, comprende criterios de cumplimiento obligatorio, referidos a normas del SINAES o nacionales, de funcionamiento de las instituciones de educación superior en

Costa Rica. El SINAES recomienda la revisión de su cabal cumplimiento antes del inicio formal del proceso de autoevaluación con fines de acreditación oficial. En tal sentido, el programa de Doctorado debe tener al menos diez graduados, el de Maestría académica debe tener al menos 20 graduados y el de Maestría profesional debe tener al menos 40 graduados. Todos los programas que se presenten deben tener al menos 8 años de funcionamiento (a partir del primer ingreso de estudiantes). La definición del crédito y el número de créditos asignados a cada curso deben corresponder y ser aplicados según la normativa establecida por CONARE y reconocida por CONESUP. La carrera debe contar con ciclos lectivos que cumplan con la duración mínima establecida por la normativa de CONARE y reconocida por CONESUP. El título que se otorga debe coincidir en todos sus extremos con la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior aprobada por CONARE y reconocida por CONESUP. El programa debe informar sobre los requerimientos y particularidades de la modalidad de enseñanza que utiliza.

*Sostenibilidad de la acreditación*, constituye la capacidad de la institución y del programa de asegurar la calidad, de sostener la acreditación oficial y de lograr el cumplimiento del plan de mejoramiento establecido. Interesa analizar las políticas, lineamientos y mecanismos establecidos para facilitar la realización del proceso de autoevaluación, así como la elaboración y ejecución del plan de mejoramiento, su monitoreo y seguimiento. En ese orden de ideas, corresponde a la universidad contar con políticas, mecanismos y lineamientos aprobados y en ejecución que faciliten la realización del proceso de autoevaluación institucional; la elaboración y ejecución del compromiso de mejoramiento; el monitoreo y el seguimiento de los procesos de autoevaluación; el monitoreo y el seguimiento de la ejecución de los compromisos de mejoramiento; y el desarrollo de una cultura de evaluación y gestión de la calidad.

*Metaevaluación*, comprende criterios desarrollados para que el programa evalúe su propio proceso de autoevaluación, en función de la participación, apoyo institucional, planeamiento, sostenibilidad y manejo de la información. Para facilitar el proceso evaluativo, el modelo, está organizado, además por componentes que permiten desagregar las dimensiones. A su vez cada componente se divide en criterios. Las dimensiones y los componentes son los puntos de referencia, tanto durante las fases de la autoevaluación y la evaluación de pares externos como en la decisión final de acreditación oficial.

Ninguna dimensión y componente se puede valorar sin un referente, por esta razón se recurre a la comparación con criterios. Debido a que en una evaluación no siempre es

posible la observación directa de las características de interés, se recurre a las evidencias. Los componentes pueden tener tantos criterios, y evidencias como sean necesarios para demostrar las condiciones con que cuenta el programa por acreditar.

A continuación, se analizan las cuatro dimensiones para evaluar el programa de postgrado:

La “*Dimensión: Relación con el contexto*”, analiza la experiencia que la institución y el programa ponen a disposición de la sociedad, no solo desde la misión de formar profesionales y académicos, sino también desde la función crítica de lo que acontece en el entorno y de la responsabilidad de producir o utilizar el conocimiento que genera la investigación. Las acciones que realiza la institución para informar a su público meta y las estrategias y requisitos para ingreso de nuevos estudiantes (proceso de selección, criterios y proceso de admisión), constituyen aspectos que crean confianza y credibilidad en los ciudadanos. Esta dimensión evalúa dos componentes, el proceso de admisión e ingreso y la correspondencia con el contexto.

El “*proceso de admisión e ingreso*”, debe contemplar un proceso de selección de estudiantes para atraer personas idóneas con competencias, trayectoria y motivación; un proceso de admisión que asegure aprendizajes previos de los aspirantes, procedimientos y criterios de admisión acordes a los objetivos (públicos, equitativos y accesibles), una estrategia que asegure el número adecuado de estudiantes en el programa, el tiempo de dedicación suficiente para culminar sus estudios, la capacidad para atraer estudiantes de otras instituciones, otras regiones del país y otros países; y el dominio de una lengua extranjera.

El programa debe promover “*la correspondencia con el contexto*” permitiendo que el conocimiento científico y tecnológico generado nacional e internacionalmente pueda ser aplicado en los sectores productivos nacionales. Las actividades de formación del programa deben considerar los principios y normas éticas internacionalmente establecidas.

La “*Dimensión: Recursos*”, constituye la condición necesaria para realizar actividades educativas de calidad. Se trata de analizar las condiciones de partida con que se cuenta. Entre los componentes de la dimensión recursos están: plan de estudios, personal académico, personal administrativo, centro de información y recursos; y, equipo y materiales. Se da énfasis a la disponibilidad, cantidad y calidad de los recursos.

*Plan de estudios.* El programa debe tener una oferta académica amplia con temas o líneas de investigación en las que pueda trabajar el estudiante. El plan de estudio debe ser flexible que permita aprovechar seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad y de otras universidades nacionales o extranjeras. Debe ofrecer seminarios y cursos con ponentes y participantes internacionales, así como cursos, seminarios, conferencias, videoconferencias y otras actividades académicas presenciales o virtuales en una segunda lengua. Debe tener en ejecución convenios para promover y garantizar la movilidad de estudiantes y docentes, ofrecer la posibilidad de homologación con programas de reconocida calidad en el extranjero, doble titulación y programas conjuntos. El programa debe prever la metodología empleada en documento físico o digital; así como la disponibilidad de guías y orientaciones para el estudio.

*Personal académico.* El programa debe contar con un núcleo de profesores suficientes con tiempo de dedicación necesario para garantizar la óptima atención a los estudiantes; el desarrollo de investigación, docencia y extensión social. Asimismo, el programa debe contar con profesores extranjeros; con premios y distinciones por su labor académica; con dominio de una segunda lengua; y, con adecuado desempeño en modalidad no presencial. En general, el programa debe tener en ejecución una política de selección, renovación y contratación de profesores para asegurar la calidad del postgrado.

*Personal administrativo.* El programa debe contar con apoyo administrativo necesario así como con una percepción positiva de parte de profesores y estudiantes sobre la calidad del apoyo administrativo.

*Infraestructura.* El programa debe disponer de espacios físicos y virtuales suficientes y apropiados para el desarrollo de la docencia; garantizar la disponibilidad de la infraestructura científica / tecnológica y recursos necesarios para el desarrollo profesional y académico de profesores y estudiantes; ofrecer a sus estudiantes espacios físicos y/o virtuales adecuados para el estudio; y, atender las necesidades para la comunicación asincrónica y sincrónica.

En caso de la modalidad no presencial, y aún en caso de la modalidad presencial que lo requiera, la Universidad debe asegurar la redundancia de los servidores que sostienen los sistemas virtuales; los sistemas de respaldo de bases de datos y de asignaturas; ancho de banda; y, protocolos, en caso de emergencia, que aseguren el mantenimiento de los servicios en línea y software que proteja de intromisión de terceros. De igual manera, el

programa debe contar con una plataforma virtual de aprendizaje que garantice la calidad de los cursos que se imparten; el acceso de estudiantes y herramientas de registro y medición de accesos. De igual forma, el sistema de gestión de la plataforma debe eliminar barreras espaciales, permitir un horario flexible, ofrecer acceso a la información de cursos, facilitar la comunicación y la integración entre estudiantes, permitir la evaluación continua y la actualización de materiales. En general, “el sistema de gestión de la plataforma debe cumplir con los elementos y características que permitan su utilización eficiente y cumplimiento de sus objetivos” (SINAES.2012: 38).

*Centro de información y recursos.* El programa debe tener acceso tanto a un centro de información y recursos físicos con material bibliográfico necesario; como a bases de datos bibliográficos en línea que permitan obtener material actualizado y necesario para el logro de sus objetivos.

*Equipo y materiales.* El programa, por un lado, debe tener acceso a equipos y materiales suficientes para docencia e investigación; y, por otro lado, debe contar con una plataforma tecnológica que facilite tanto la interacción entre estudiantes-docentes- administrativos; así como apoye labores de docencia e investigación.

La “*Dimensión: proceso educativo*”, se relaciona con el funcionamiento del programa, el énfasis de la valoración está en el desempeño docente, la metodología de enseñanza y aprendizaje, la gestión del programa, los servicios al estudiante, la investigación (I+D+i) como área inherente al proceso educativo, así como la extensión y vinculación universitaria.

*Desarrollo docente.* El programa debe apoyar la formación continua del cuerpo docente (año sabático, formación postdoctoral, pasantías, capacitación, congresos y otras actividades de formación académica). Asimismo, debe tener en ejecución mecanismos relacionados con el reconocimiento de méritos y experiencia académica; así como con la evaluación y retroalimentación del trabajo de docentes e investigadores.

*Metodología enseñanza – aprendizaje.* El programa debe promover la participación de estudiantes en actividades académicas con miembros de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional: Debe promover el desarrollo de capacidades básicas en sus estudiantes: capacidad de indagación, pensamiento autónomo, dominio de aspectos teóricos de la disciplina, dominio metodológico y de técnicas de investigación propias de su

campo, capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento; y, capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación. El programa debe asegurar una atención personalizada física o virtual y un seguimiento periódico y eficiente del trabajo de investigación; y, ofrecer las facilidades a los estudiantes de cursos, seminarios y conferencias sobre aspectos relacionados con sus temas de investigación.

*Gestión del programa.* Los objetivos del programa deben ser claros y coherentes con las acciones implementadas para alcanzarlos; asimismo, los fines y objetivos del programa deben ser claros y congruentes con los postulados de la institución que posibilite guiar adecuadamente el proceso educativo. En general, el programa debe contar con un plan de acción con previsiones a medio y largo plazo; y, debe tener establecido y en ejecución una estrategia de financiamiento que garantice la sostenibilidad del programa. De igual forma, se requiere que el programa cuente con un mecanismo de gestión que incorpore la participación de Comités Asesores o Científicos; mecanismos de coordinación entre las instituciones o unidades académicas; así como entre los grupos de investigación participantes. En general, la gestión del programa debe disponer de sistemas de información académicos y administrativos para la toma de decisiones.

*Investigación.* La institución debe tener en ejecución una política clara de apoyo a la investigación, así como diversas estrategias que aseguren su adecuada y óptima implementación. De allí, que se requiere contar con líneas de investigación de actualidad y articuladas con el entorno académico y social; grupos de investigación consolidados de manera visible; producción académica de investigadores y estudiantes que contribuya al desarrollo de la disciplina y del país; formación de investigadores y desarrollo de competencias para la investigación académica; y, resultados de tesis o productos de investigación que generen cambios o mejoras en el entorno social.

*Vida estudiantil.* La universidad y el programa deben tener un sistema de atención oportuno y pertinente de bienestar estudiantil para estancias cortas en el extranjero, movilidad estudiantil y participación en congresos y eventos científicos internacionales.

La “*Dimensión: Resultados*”, constituye la concreción de los resultados del programa en función de lo previsto en el proceso formativo y en los fines y políticas de la universidad. Interesan tres aspectos: logro del estudiante en términos de su desempeño académico, logro del perfil de los graduados en términos de la percepción del empleador; y aporte del

programa al gremio profesional y a la sociedad. Los resultados del programa pueden ser valorados durante o al final del proceso formativo.

*Desempeño estudiantil.* El programa debe tener en ejecución estrategias para gestionar y controlar la deserción estudiantil; mecanismos para el seguimiento de las publicaciones derivadas de las tesis; así como mecanismos de evaluación rigurosos y transparentes del desempeño estudiantil. La eficacia terminal debe acercarse a las proyecciones del plan de estudios; y, al menos el 50% de los estudiantes de cada cohorte debe haber defendido la tesis en el tiempo previsto.

*Graduados.* El perfil del egresado debe estar acorde con las características del programa y necesidades del entorno. El programa debe tener un registro de sus graduados para realizar un seguimiento a su desempeño: así como garantizar espacios de actualización, interacción y retroalimentación.

*Proyección del programa.* Los resultados de la investigación desarrollada deben ser visibles a nivel nacional e internacional mediante la producción académica y científica de profesores e investigadores. La investigación desarrollada por los estudiantes del programa se evidencia en publicaciones derivadas de las tesis, presentaciones de sus productos de investigación o formación profesional en eventos académicos nacionales e internacionales; y, participación en redes de investigación y en comunidades científicas / tecnológicas. La producción académica y profesional de los graduados así como los premios y distinciones por su labor académica y profesional dan cuenta de la calidad de la formación del postgrado.

En general, la maestría académica y el doctorado, se diferencian de la maestría profesional por los requerimientos que tienen en términos de las competencias investigativas y de la capacidad de investigación que se desarrolla en el estudiante.

### ***Proceso de evaluación***

El SINAES (2012) para el proceso de evaluación con fines de acreditación considera as siguientes etapas: autoevaluación, evaluación externa y el proceso de reacreditación oficial de los programas de postgrado.

La *autoevaluación*, se ejecuta con el acompañamiento del SINAES si el programa de postgrado lo solicita, tiene como referentes necesarios, exigidos y obligatorios los criterios y evidencias del Modelo de Evaluación. En esta etapa, la comunidad universitaria del programa de postgrado - mediante un autoestudio que comprende un proceso de reflexión participativa y activa- se plantea a sí mismo como objeto de estudio, explora, analiza, diagnostica, verifica, describe y valora su realidad en cada una de sus estructuras orgánica, académica y administrativa (SINAES, 2012, p. 13). Las conclusiones producto de la etapa de autoevaluación deben fundamentarse sólidamente en métodos y datos objetivos e identificar claramente las fortalezas y las debilidades propias del programa de postgrado. Estas conclusiones constituyen un invaluable instrumento para definir las propuestas de mejoramiento continuo con miras a que el programa pueda superar sus debilidades y afianzar sus fortalezas para garantizar altos niveles de calidad de la educación que ofrece. Esta etapa tiene un valor fundamental en la conceptualización, comprensión y aceptación de la evaluación como una forma de conocer, aprender y relacionarse con la realidad para promover cambios sustantivos de mejoramiento de la calidad. En consecuencia, su resultado más importante es un significativo mejoramiento de la calidad de la carrera.

Concluida la fase de autoevaluación, corresponde al programa elaborar y presentar al Consejo Nacional de Acreditación del SINAES un Informe final de autoevaluación. Este informe debe ser claro, bien escrito, organizado, focalizado en los aspectos sustantivos de manera integral y unitaria, no una yuxtaposición simple de documentos. Además debe ser completo, fundamentado, documentado, conciso, concreto, equilibrado, franco, con la descripción de las fuentes de información y de los métodos de análisis empleados (SINAES, 2012).

La *evaluación externa* entraña un proceso de análisis, reflexión, valoración y validación que pares evaluadores internacionales y nacionales realizan con base en dos fuentes principales:

La información sobre la metodología, los participantes y las actividades realizadas durante la autoevaluación, el Informe de Autoevaluación, el documento de Compromiso Preliminar de Mejoramiento y toda la documentación referente al programa de postgrado y a su avance en el caso de procesos de acreditación anteriores. Las propias evaluaciones, valoraciones, constataciones y validaciones realizadas por los pares evaluadores internacionales y nacionales in situ sobre los diversos elementos constituyentes del programa de posgrado.



El proceso de acreditación oficial, es posterior a la autoevaluación y corresponde a la valoración de la calidad del programa de postgrado realizada por un equipo de “pares académicos externos” sin vinculación con la institución a la que pertenece el programa de postgrado.

Los pares académicos son identificados por la comunidad académico-profesional como personas de un reconocido prestigio, con experiencia en docencia, investigación, extensión, vinculación y gestión en la educación superior, con autoridad para juzgar y emitir criterio sobre la calidad de la carrera debido a su reconocimiento académico y a su rica experiencia profesional, condiciones éstas que permiten dar una mayor objetividad y credibilidad a la evaluación realizada. Son personas de gran experiencia académica, independientes, sin conflictos de interés con el programa o la universidad, respetados, de intachable reputación ética, de alto nivel profesional y liderazgo en su campo y con capacidad para comunicarse plenamente en idioma español. Su trabajo se realiza en el contexto tanto de la misión, principios, funciones y logros institucionales, como de los criterios y estándares de calidad establecidos por el SINAES e internacionalmente reconocidos, considerando muy especialmente los requerimientos de formación propios de la disciplina específica a la que pertenece el programa; así como de las características propias del programa en el ámbito de acción en el que se inscribe (académico, profesional) (SINAES, 2012).

Esta etapa comprende una evaluación documental previa por parte de los pares, por lo que estos reciben y analizan el Informe de autoevaluación, el compromiso de mejoramiento preliminar, y toda otra documentación pertinente. La función de los pares externos es la validación del proceso de autoevaluación, la comprobación de la objetividad, veracidad y calidad del proceso de autoevaluación y sus resultados y la emisión de un informe al Consejo del SINAES. Durante esta etapa los pares evaluadores externos, remiten al SINAES un informe preliminar a partir del análisis documental.

El concepto de *reacreditación oficial de los programas de postgrado* es entendido por el SINAES como el acto de renovar la condición de programa de postgrado oficialmente acreditado por un nuevo período. Implica someterse nuevamente al proceso de acreditación, una vez que vence el período de la acreditación oficial, en la medida en que este es un proceso cíclico. La reacreditación implica la capacidad del programa de postgrado de mostrar con claridad y transparencia el avance logrado en la calidad, tomando en cuenta

su situación cuando se acreditó en el proceso anterior; por lo que se deberá realizar un análisis comparativo entre los resultados del proceso de autoevaluación anterior y el actual (SINAES, 2012, p.19).

### 3.2.4. Modelo del Programa Nacional de Postgrados de Calidad para la modalidad no escolarizada (PNPC) de México

#### *Enfoque metodológico*

En el Modelo del Programa Nacional de Postgrados de Calidad para las modalidades a distancia y mixta de México, las categorías, los criterios y lineamientos del Marco de Referencia para la Evaluación y el Seguimiento del PNPC para programas presenciales, son válidos y aplicables en lo general, con algunas especificidades, dentro de los criterios propios de esta modalidad. “La calidad es una sola. Los programas académicos de postgrado deben asegurar su calidad, sin importar la modalidad en la que se ofrece. No es la modalidad la variable más importante en el aseguramiento de la calidad de un programa de postgrado. Las dos modalidades deben cumplir con las categorías y criterios del Marco de referencia del modelo del PNPC. Los factores que contribuyen en la calidad de un programa de postgrado a distancia tienen que ver con la preparación y desempeño de los docentes en tanto que han desarrollado las competencias para esta modalidad; el diseño curricular del programa y el diseño instruccional de los cursos (SEP-CONACYT, 2012).

El Programa Nacional de Postgrados de Calidad está orientado a resultados e incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel tales como: el impulso de la cooperación de las instituciones de educación superior y centros de investigación con instituciones similares del extranjero, la movilidad de estudiantes y profesores, el fortalecimiento de redes del conocimiento, la internacionalización de las actividades académicas y la evaluación y el seguimiento rigurosos de los programas de postgrado.

El modelo se basa en el **paradigma: formación-investigación-innovación**, en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación con la pertinencia del programa. En los programas con orientación profesional, se basa en una variante del paradigma: formación- desempeño del trabajo profesional- innovación.

Integra los **elementos principales** que permitan obtener una formación de calidad de los estudiantes; estos elementos son: planeación institucional del postgrado; categorías y criterios del modelo; y, plan de mejora del programa.

La *planeación institucional* del postgrado describe la intención de la institución con respecto a la garantía de la calidad en la formación de los recursos humanos de alto nivel. Las *categorías* constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer para ser parte del PNPC. Cada categoría está definida por un conjunto mínimo de criterios, cuyos rasgos se entrelazan para obtener la productividad académica que se espera del programa.

Los *criterios* definen el deber ser; sirven para construir los juicios de evaluación y analizar niveles de calidad. Los criterios delimitan el campo o aspecto de análisis de la carrera. De los criterios se derivan estándares y evidencias. Constituye el parámetro de comparación y se define como el conjunto de condiciones que el programa debe cumplir como normas o patrones. Los criterios están formulados de manera esencialmente cualitativa, dejando amplios grados de libertad para su adecuación a la orientación y tipo de postgrado.

El *plan de mejora* del programa integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que deben incorporarse a cada una de las categorías evaluadas, de acuerdo a los criterios de evaluación del PNPC. Dicho plan permite el seguimiento de las acciones a desarrollar, así como la incorporación de acciones correctivas ante posibles contingencias no previstas. Cuando las acciones contempladas en el plan de mejora sean de mediano a largo plazo, deberá desarrollarse la programación de las actividades y aprobarse en su caso.

### ***Objetivos del modelo de evaluación***

El objetivo central del modelo es impulsar la formación de calidad de los estudiantes de los programas de postgrado del PNPC, con un enfoque flexible que tome en cuenta las diversas áreas del conocimiento y modalidades. Entre los objetivos específicos se plantean los siguientes: incrementar la calidad académica en la formación de los estudiantes, énfasis en la eficiencia, eficacia y pertinencia de los resultados de los programas de postgrado, impulsar la internacionalización del postgrado y la cooperación interinstitucional, difundir las buenas prácticas institucionales; y, promover el fortalecimiento y permanencia de los programas de postgrado mediante el seguimiento académico de los mismos.

### ***Objeto de evaluación***

El Programa Nacional de Postgrados de Calidad, tiene el propósito de reconocer la *buena calidad* de los programas de postgrado en sus dos orientaciones: postgrados con orientación a la investigación en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento y los postgrados con orientación profesional en los niveles de especialidad, maestría con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

Esta segunda versión del Marco de Referencia para la Evaluación de Programas de Postgrado en la Modalidad No Escolarizada está dirigida únicamente a los Programas con Orientación Profesional.

Los *postgrados de especialidad o maestría* tienen como finalidad proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional. La *maestría con orientación profesional* proporciona a los estudiantes los conocimientos científicos y técnicos para darle una mayor competencia profesional a su trabajo y la capacidad para generar ventajas competitivas a las organizaciones para la cual labora. Para obtener el grado se debe elaborar una memoria o proyecto terminal, informe de grado o tesina, y deben estar asociados a los trabajos realizados en estancias en laboratorios de investigación, centros de investigación y desarrollo en las empresas, de diferentes lugares relacionados con el ámbito socioeconómico del postgrado. La duración de esta estancia debe estar bien enmarcada en el plan de estudios y debe de representar alrededor del 25% del tiempo de la formación completa. Al finalizar la estancia, y en un periodo máximo de un mes, el candidato debe entregar un documento escrito (memoria, proyecto terminal, reporte o tesina) de los trabajos desarrollados durante la estancia.

### ***Componentes del modelo de evaluación***

El modelo comprende 6 categorías, 18 criterios a evaluar y 50 subcriterios que constituyen requisitos ineludibles para el desarrollo y operación del programa. El agrupamiento de los criterios permite generalizar, simplificar y ordenar los rasgos que describen a cada categoría; sistematiza la evaluación y proporciona una visión general del desarrollo del programa. A continuación se muestra, en la tabla 14, los componentes del modelo:

**Tabla 14.**

*Componentes del modelo PNPC de México.*

Categoría	Criterio	Subcriterio
1. Estructura del programa	- Plan de Estudios	- Justificación del programa - Objetivos y metas - Perfil de ingreso - Perfil de egreso - Congruencia del plan de estudios - Mapa curricular - Actualización del plan de estudios - Opciones de graduación - Idioma
	- Proceso de enseñanza aprendizaje	- Flexibilidad curricular - Evaluación del desempeño académico de los estudiantes
2. Estudiantes	- Ingreso de estudiantes	- Selección de estudiantes
	- Trayectoria escolar	
	- Movilidad de estudiantes	- Becas mixtas - Co-direcciones de tesis - Cursos con valor curricular - Participación en eventos académicos
	- Asesorías Académicas	
	- Dedicación de los estudiantes al programa	
3. Personal académico	- Núcleo académico básico	- Perfil del núcleo académico básico - Tiempo de dedicación - Distinciones académicas - Organización académica - Programa de superación - Evaluación del personal académico
		- Participación de asesores académicos y estudiantes en proyectos de las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento - Participación de los estudiantes
4. Infraestructura	- Espacios y equipamiento	- Aulas - Espacios para asesores académicos
	- Laboratorios y talleres	- Espacios, equipos y servicios - Materiales y suministros - Programación y utilización
	- Información y documentación	- Biblioteca e instalaciones - Acervos y servicios
	- Tecnologías de información y comunicación	- Equipo e instalaciones - Redes - Atención y servicios

Categoría	Criterio	Subcriterio
5. Resultados	- Trascendencia, cobertura y evolución del programa	- Alcance y tendencia de los resultados del programa - Cobertura del programa - Evolución del programa
	- Pertinencia del programa	- Satisfacción de los egresados - Proyección
	- Efectividad del programa	- Eficiencia terminal y de graduación
	- Contribución al conocimiento	- Investigación y desarrollo - Tecnología e innovación - Dirección de tesis - Publicación de resultados - Participación de estudiantes y asesores académicos en encuentros académicos - Retroalimentación de la investigación y /o del trabajo profesional al programa
6. Colaboración con los actores de la sociedad	- Vinculación	- Beneficiarios - Cooperación académica
	- Financiamiento	- Recursos aplicados a la vinculación - Ingresos extraordinarios

**Fuente:** Marco de Referencia del PNPC para las Modalidades a distancia y mixta (2012).

Según el Programa Nacional de Postgrados de todas las categorías constituyen requisitos determinantes para el desarrollo y operación del programa.

La categoría “*estructura del programa*”, evalúa el diseño del plan de estudios, el mismo que se estructura de la misma manera que en la modalidad presencial. Sin embargo en la modalidad a distancia, no basta con la presentación de los programas, se requiere explicitar el diseño instruccional (detalle de actividades, contenidos y evaluación) de cada uno de los cursos y verificar su disponibilidad en algún tipo de soporte como el ambiente virtual de aprendizaje. De modo que el estudiante pueda reconocer no sólo el programa, sino los pormenores de las unidades de aprendizaje tratadas por sesión, producto a obtener, e información a procesar dependiendo del modelo educativo adoptado por el programa. Los cursos disponibles en el ambiente de aprendizaje deben precisar: insumos informativos, actividades a realizar por parte del estudiante, producto a obtener, criterios de evaluación así como modos de entrega y espacios para la interacción con asesores, tutores y compañeros de grupo.

“La educación a distancia por sus propias características emplea un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante. El éxito... es mayor en la medida en que los estudiantes asumen la responsabilidad de aprender de manera auto-dirigida. El proceso de aprendizaje es la suma de su desempeño en la realización de las actividades individuales

y colectivas establecidas en los programas académicos. El profesor asume el papel de facilitador del proceso de construcción del aprendizaje. El proceso de enseñanza debe asegurar el desarrollo de las actividades encomendadas y la retroalimentación oportuna en el proceso; así como responder a las características individuales de los estudiantes” (PNPC. 2011).

La “evaluación del aprendizaje” podrá ser formativa y sumativa, siempre y cuando se muestre evidencias concretas de la forma de verificar la identidad de los estudiantes y el desarrollo efectivo de cada uno de los procesos formativos planteados. Si se utilizan evaluaciones sumativas se deberán describir la estructura y mostrar evidencias de las formas mediante las cuales se verifica la identidad de los estudiantes. Si se utilizan evaluaciones formativas se deberá asegurar desde el propio diseño de los cursos, la forma de evaluación del desempeño académico, los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje, así como el sistema de acreditación. Es responsabilidad de la institución demostrar la validez y confiabilidad de los procedimientos empleados.

En consecuencia, la categoría “*estructura del programa*” evalúa el criterio plan de estudios y el proceso enseñanza- aprendizaje. En el análisis del plan se debe considerar la justificación del programa, objetivos y metas, perfil de ingreso- egreso, congruencia del plan de estudios, mapa curricular, actualización del plan de estudios, modelo educativo, opciones de graduación e idioma; y en el criterio “proceso de enseñanza- aprendizaje”, se debe revisar la efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

La categoría “*estudiantes*” analiza si el programa considera las características particulares del estudiante de modalidad a distancia. Por una parte, la modalidad a distancia atendiendo al principio de equidad ofrece formación de postgrado a profesionales con diferente situación laboral; y, por otra parte, el estudiante de un postgrado a distancia se caracteriza por ser un profesional activo en su campo, que no desea separarse de su ámbito laboral o familiar, pero que tiene la necesidad de especializarse para ser más competitivo. Se caracteriza también por interesarse en programas que no están en su localidad. Los programas a distancia, deben estar diseñados para personas insertas en el mercado laboral, en la academia o en otros sectores productivos del país.

La consideración del tiempo de dedicación varía en relación con el tipo de perfil. Aquellos estudiantes que tiene apoyo de organizaciones pueden dedicarse a tiempo completo sin perjuicio de su entorno laboral y aquellos que no cuentan con ese apoyo lo hacen en su tiempo no laboral. La exigencia del programa a distancia no debe cambiar para un perfil u otro.

Por tal razón, el programa debe contar con un proceso de admisión riguroso que asegure que los estudiantes tienen los conocimientos previos necesarios, los mecanismos específicos para el tránsito de licenciatura a postgrado y los atributos apropiados para estudiar a distancia. De igual manera, el programa debe tener el registro y análisis de la información de la trayectoria de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso (duración de estudios, tasa de retención, índice de aprobación, índice de deserción, e índice de rezago). En esta parte, se requiere verificar el alcance de los mecanismos y procedimientos con instituciones afines nacionales e internacionales para movilidad de estudiantes; cobertura de tutorías y/o asesorías durante toda su trayectoria escolar; así como la dedicación exclusiva al programa.

Resulta importante valorar la importancia de la movilidad de los estudiantes en los programas de postgrado para propiciar la colaboración y el intercambio, medir la capacidad personal con parámetros y exigencias de otras regiones, incorporarse a cursos ofrecidos en otras lenguas y convivir en espacios virtuales con gente de múltiples culturas.

La categoría “*personal académico*”, evalúa al personal académico a partir del análisis del núcleo académico básico y líneas de generación y/o aplicación de conocimiento (LGAC).

El “*perfil del núcleo académico básico*” responsable del programa debe tener una productividad académica reconocida y un interés científico común, sobre la base de la cual se compartan líneas de generación y/o aplicación de conocimiento (LGAC). La integración del núcleo académico básico estará constituido por profesores con una formación académica y experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional, evidenciada a través de una trayectoria relevante y una producción académica en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa. Todos los profesores que intervienen en el programa, incluyendo los integrantes del núcleo académico, deberán contar con formación y/o experiencia en la modalidad a distancia mediada en TIC.



Según el modelo, precisa tener en cuenta la integración del núcleo académico por tiempo de dedicación según las características del programa, las distinciones académicas de los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o a otros organismos académicos o profesionales con reconocimiento local, regional, nacional e internacional; la caracterización de la organización del personal académico que participa en el programa y de sus formas de operación individual y colegiada. Además, destaca la importancia de mencionar las actividades académicas y de gestión complementarias, como participación en jurados de examen, o en comités; las oportunidades de actualización continua del personal académico (programa de superación); la movilidad e intercambio de profesores (periodos sabáticos, postdoctorados, profesores visitantes, cátedras, etc.) con instituciones nacionales e internacionales; la participación en redes académicas en apoyo a las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento; el uso y efectos de la aplicación de programas nacionales; y, la participación en eventos académicos nacionales e internacionales. La evaluación del desempeño de los profesores (criterios, mecanismos y procedimientos) constituye uno de los aspectos fundamentales en la valoración del postgrado.

En este marco de consideraciones, en la modalidad a distancia, el rol del docente cambia como gestor del ambiente de aprendizaje y de las relaciones entre los estudiantes. Requiere desarrollar diversas competencias profesionales en lo académico, tecnológico y de gestión de procesos educativos. El profesor puede cumplir básicamente tres roles: experto en contenidos, apoyado por un equipo de especialistas en tecnología, andragogía, diseño gráfico... , diseña los materiales de estudio con anticipación; profesor tutor, facilitador, asesor o consultor que media los procesos de enseñanza aprendizaje durante el desarrollo del proceso formativo; y, profesor tutor que cumple el rol de consejero académico del estudiante para guiarlo y contribuir a su formación integral y mejorar la calidad educativa.

La formación y experiencia del personal académico responsable de la conducción de los programas académicos a distancia deben satisfacer los mismos criterios empleados en los programas presenciales y, además, debe demostrar que posee las competencias necesarias para desempeñarse como facilitador de la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Considerando el continuo avance en las tecnologías de soporte de este tipo de sistemas y de las metodologías propias de la modalidad así como de la evolución de estrategias de gestión de la información y del conocimiento en ambientes colaborativos virtuales, no sólo se requiere rigurosidad al evaluar el ingreso del personal al programa sino de que éste cuenta con los medios para asegurar la actualización continua.

Respecto a la *definición y seguimiento de líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC)* congruentes con la orientación y naturaleza del postgrado, el modelo sugiere analizar la congruencia entre los objetivos del plan de estudios y el perfil de egreso con las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento; y la intensidad y profundidad de la participación de estudiantes y profesores en proyectos derivados de las líneas de investigación o de trabajo profesional.

Entre los criterios altamente valorados para el fortalecimiento de la investigación a nivel internacional se reconoce la colaboración y la conformación de redes. Las redes de investigación interinstitucionales favorecen la formación de recursos humanos. El núcleo académico reconocido para un programa a distancia puede estar conformado por profesores ubicados en cualquier parte del mundo favoreciendo con ello la internacionalización de los programas. Los criterios relativos a número y nivel de los docentes participantes no varía respecto a lo considerado en la modalidad presencial, pero sí se incrementa la posibilidad de participación de redes interinstitucionales y de vinculación con laboratorios, empresas e industrias o en general, espacios de práctica y aplicación del conocimiento.

La categoría "*infraestructura y servicios*", constituye uno de los procesos sustantivos en la educación a distancia. Los recursos tecnológicos posibilitan mediar, de manera sincrónica o asincrónica, los procesos de enseñanza aprendizaje a través de una plataforma (resultado de la integración de distintos medios requeridos). Estos recursos permiten la interacción estudiantes - docentes y estudiantes entre sí.

La infraestructura en un programa a distancia se constituye por espacios y equipamiento físico en el que laboran académicos y administrativos, como por redes informáticas y telecomunicaciones que soportan los recursos de aprendizaje y de administración de los servicios. Un programa de postgrado a distancia debe estar soportado por una infraestructura básica de administración técnica y de equipos multidisciplinarios que apoyen la aplicación del modelo curricular y elaboración de materiales (diseñadores gráficos, comunicólogos, programadores).

La infraestructura de telecomunicaciones y cómputo debe asegurar el buen desempeño del sistema con un 99% de disponibilidad. La disponibilidad constituye la seguridad de que el usuario podrá acceder a los servicios ofrecidos sin contratiempos de conexión ni disminución de velocidad, es decir, debe asegurar una calidad del servicio suficiente para satisfacer a todos los actores implicados en el proceso educativo.

Para asegurar esta disponibilidad, la institución que ofrezca un postgrado a distancia debe mantener un compromiso de gestión de su infraestructura con alta prioridad y responsabilidad de cara a satisfacer las exigencias de los usuarios de la tecnología para desarrollar el postgrado a distancia de calidad.

La calidad del servicio de telecomunicaciones y cómputo incide directamente en la calidad del postgrado a distancia puesto que es el medio por el cual se accede a las herramientas que los usuarios utilizan en los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de gestión del conocimiento.

Por consiguiente, para ofrecer un programa a distancia, se deben considerar aspectos referentes a los espacios y equipamiento; laboratorios y talleres; información y documentación; y tecnologías de información y comunicación. Entre los aspectos tecnológicos, se debe considerar la disponibilidad y funcionalidad de espacios y equipos, si el programa tiene requerimientos de presencialidad; espacios de enseñanza aprendizaje acordes con el modelo educativo a distancia; ambiente virtual de aprendizaje para la realización de actividades de aprendizaje, de interacción y de asesoría. En la modalidad a distancia mediada por TIC los profesores tienen acceso a programas de cómputo, a Internet, y a los espacios educativos basados en TIC acordes al modelo educativo definido por la institución. Disponibilidad y funcionalidad de las instalaciones de acuerdo con los requerimientos del programa y las condiciones de seguridad; disponibilidad de laboratorios y talleres (espacios, equipos y servicios, materiales y suministros y programación y utilización (modalidades y condiciones de utilización de la infraestructura del programa en docencia, investigación y vinculación).

Entre los aspectos de información y documentación se debe considerar la disponibilidad de espacio y mobiliario adecuados (biblioteca e instalaciones), suficiencia, actualización y acceso a los acervos (acervos y servicios), biblioteca digital (acervo bibliográfico accesible y suficiente en cantidad y calidad), biblioteca digital y servicios bibliotecarios accesibles a todos los estudiantes independientemente de su ubicación geográfica y del momento en que se haga su consulta; material en formato electrónico que cumpla con las leyes de derechos de autor.

Asimismo, entre los aspectos referentes a las tecnologías de información y comunicación se debe considerar las características técnicas de la plataforma tecnológica; redes; atención y servicios; seguridad y privacidad de la información; y operación confiable de los sistemas.

La infraestructura de telecomunicaciones acorde con el modelo educativo del plan de estudios que asegure un contacto continuo entre profesores y estudiantes y entre estudiantes tales como espacios virtuales de aprendizaje, videoconferencias, transmisiones por satélite, entre otros (redes). Respaldo profesional continuo y oportuno que da soporte y mantenimiento a la infraestructura tecnológica (atención y servicios); seguridad y privacidad de la información (protocolos de alta seguridad de los espacios educativos y de la infraestructura tecnológica utilizada de acuerdo a las normas vigentes internacionalmente, que permitan garantizar la seguridad y la privacidad de la información de la institución y de los usuarios; y, operación confiable de los sistemas (equipamiento, telecomunicaciones y procesos de operación que aseguren que la operación de los sistemas sea confiable).

En la categoría “*resultados*”, los postgrados a distancia deben ser evaluados al igual que los programas presenciales, por su cobertura, trascendencia y evolución. En cuanto a la cobertura, el logro de adscripción de estudiantes de zonas remotas generalmente marginadas en programas convencionales debe ser considerado como un indicador de logro.

La trascendencia puede ser evaluada por los convenios logrados con organizaciones a las que se atiende para el fortalecimiento de sus cuadros en búsqueda de mayor calidad y competitividad en su campo de acción.

De igual modo, la integración de grupos interinstitucionales y multinacionales en torno a problemas de interés prioritario a nivel nacional y planetario. El arraigo y las mejoras observadas en los propios ámbitos de adscripción de los posgraduados, la transferencia de conocimiento a su propia organización, considerando que el programa no sólo favoreció su formación sino la práctica misma en su entorno laboral.

Criterios como la eficiencia terminal y la contribución al conocimiento deben ser considerados de la misma manera que para postgrados ofrecidos presencialmente.

En cuanto a la publicación, la modalidad a distancia debe tener la misma exigencia en cuanto a la difusión del conocimiento por los medios convencionales, agregándose las posibilidades de registro y distribución que se dan en los entornos digitales.

La categoría “*cooperación con otros actores de la sociedad*”. Los criterios considerados en esta categoría tienen el mismo significado en la modalidad a distancia. La cooperación se ve potenciada por los proyectos y prácticas de los estudiantes en espacios reales mientras el estudio y la interacción con el profesor se sostienen a distancia. La modalidad a distancia posibilita el acercamiento a los ámbitos de acción profesional y de investigación, en la medida que los estudiantes se pueden situar donde lo requieran sus casos, problemas y objetos de investigación e intervención.

Por tanto, en este apartado, se debe considerar las acciones realizadas para proyectar los beneficios derivados del programa a empresas e instituciones privadas o públicas, los resultados de la movilidad de estudiantes y profesores (intercambio académico); así como los recursos ordinarios destinados a acciones de vinculación y orientación de su inversión y generación u obtención de fondos externos por convenios o acciones de vinculación

### ***Proceso de evaluación y seguimiento***

Según el modelo, en el **proceso de evaluación y seguimiento** se hace énfasis en la evaluación de pares académicos, quienes tienen la responsabilidad del dictamen para que el programa pueda formar parte del Plan Nacional de Postgrados de Calidad. La metodología de evaluación consta de tres etapas: evaluación ex – ante; evaluación externa; y, evaluación ex – post.

La **evaluación ex – ante o interna**, comprende la autoevaluación y el plan de mejora. Se realiza con base en el Marco de Referencia para la Evaluación y el Seguimiento de los Programas de Postgrado por instituciones o centros de investigación; y consiste en la auto-evaluación que da como resultado el Plan de Mejora del programa de postgrado.

La **evaluación externa**, es responsabilidad de un equipo de evaluadores externos altamente calificados designados por la Dirección de Postgrado, con experiencia tanto académica como profesional, y conocimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad. Ese tipo de evaluación se realiza in situ. Si bien la auto-evaluación aporta un antecedente esencial para el proceso de ingreso al PNPC, es preciso ponerla en perspectiva con una mirada externa.

La **evaluación ex – post** consiste en una valoración del impacto académico del programa de postgrado.

Para la **decisión final**, el Consejo Nacional de Postgrado (CNP) analiza los antecedentes de la situación del programa de postgrado, la información estadística proporcionada, los informes de la pre-evaluación y el informe de evaluación plenaria. Sobre la base de estos antecedentes y de las categorías y de los criterios de evaluación ya definidos, el CNP emite un pronunciamiento acerca del grado de cumplimiento de los criterios de calidad y su decisión respecto al ingreso de los programas de postgrado al PNPC. Dicho pronunciamiento se recoge en un dictamen que sintetiza las principales recomendaciones y observaciones de los Comités de pares.

### **3.2.5. Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú**

#### ***Enfoque metodológico***

El modelo aplica el enfoque sistémico y de procesos, considerando el ciclo: “planificar-hacer-verificar-actuar”. Este marco estructural, promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del postgrado al facilitar la interacción de los procesos seleccionados que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. A través del enfoque de procesos, los objetivos planteados se pueden alcanzar más fácilmente ya que los recursos y las actividades relacionadas se gestionan como procesos, desarrollados bajo el principio de la mejora continua, aplicando el ciclo de Deming: planificar, hacer, verificar y actuar; enfoque que se potencia al considerar al proyecto como la unidad básica para una evaluación objetiva.

El modelo cuenta con 3 dimensiones, 8 factores, 14 criterios, 76 indicadores y 117 indicadores de gestión (medios de verificación). Las dimensiones permiten diferenciar los niveles de actuación y facilitan su aplicación sin menoscabo de la importancia de cada factor.

La primera dimensión, *Gestión del programa de postgrado*, está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa, incluyendo mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de su misión y objetivos, así como también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua. La segunda dimensión, *Formación del estudiante*, que materializa las funciones de la universidad, está orientada a evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, así como los resultados derivados de ellos, reflejados a través de su desempeño al egresar del programa. La tercera dimensión, referida al *Apoyo para la formación del estudiante*, constata la capacidad de gestión y participación de los recursos humanos y materiales como parte del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Los principios que orientan el modelo de calidad son adecuación, coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, integridad, pertinencia, responsabilidad, transparencia y universalidad

*Adecuación.* Adaptación de los medios a los fines; como el ajuste de los procedimientos para el logro de los objetivos. *Coherencia.* Grado de correspondencia existente entre lo que se declara y lo que efectivamente se realiza. *Eficacia.* Relación entre el resultado alcanzado y el planificado; siendo la capacidad para cumplir en el lugar, tiempo, calidad y cantidad los objetivos programados. *Eficiencia.* Relación entre lo alcanzado y lo utilizado; siendo la capacidad para lograr los objetivos programados con el mínimo de recursos disponibles y tiempo, logrando su optimización. *Equidad.* Reconocer y otorgar lo que le corresponde a alguien o algo. *Idoneidad.* Capacidad para cumplir a cabalidad funciones establecidas. *Integridad.* Hacer con honradez y rectitud las acciones que conlleven al cumplimiento de los objetivos programados. *Pertinencia.* Capacidad para responder a las necesidades y demandas establecidas. *Responsabilidad.* Capacidad para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de las acciones. *Transparencia.* Capacidad para dar a conocer abiertamente las acciones que se realizan y los resultados obtenidos. *Universalidad.* Cuando alguien, o algo, es común a todos; como la generación y aplicación del conocimiento que no tiene límite geográfico, social, ideológico, étnico ni religioso.

### ***Objetivos del modelo de evaluación***

El objetivo central del modelo es impulsar la mejora de la calidad de los programas de postgrado, maestría y doctorado, y a la vez servir de instrumento para optimizar el seguimiento de los procesos que el CONEAU ha establecido para la acreditación.

### Objeto de evaluación

El modelo de calidad para acreditación de postgrados, sirve como instrumento para evaluar maestrías y doctorados. Las características fundamentales del tipo de postgrado son importantes de considerar al momento de la evaluación.

La *Maestría* busca ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales, aplicando los instrumentos básicos de investigación para un área específica de las ciencias o de las tecnologías. El *Doctorado* conduce a la obtención del nivel más elevado de formación avanzada en técnicas de investigación y podrá incluir asignaturas, seminarios y otras actividades dirigidas a este objetivo. Para acceder al Doctorado es requisito tener el grado de Maestría obtenido mediante tesis.

Para obtener el grado de Maestría y Doctorado se requiere demostrar el conocimiento de idiomas extranjeros y sustentar y aprobar un trabajo de investigación (tesis), relacionado con el proyecto educativo; en caso de ser trabajo grupal, la evaluación es individual considerando el nivel de profundidad y complejidad que demanda el grado académico.

### Componentes del modelo de evaluación

La estructura del modelo para los programas de postgrado, que como ya se ha mencionado comprende 3 dimensiones, 8 factores, 14 criterios, 76 indicadores, tal como se muestra en la Tabla 16.

**Tabla 15.**

*Componentes del modelo CONEAU de Perú.*

Dimensión	Factor	Criterio
Gestión del programa	Planificación, organización, dirección y control	Planificación estratégica
		Organización, dirección y control
Formación del estudiante	Enseñanza- aprendizaje	Proyecto educativo
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje
		Desarrollo de las actividades de enseñanza- aprendizaje
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora
		Estudiantes y egresados
	Investigación	Generación y evaluación de proyectos de investigación



Dimensión	Factor	Criterio
Servicios de apoyo para la formación del estudiante	Docentes	Labor de enseñanza
		Labor de investigación
	Infraestructura y equipamiento	Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar
	Bienestar	Implementación de programas de bienestar
	Recursos financieros	Financiamiento de la implementación del programa
	Grupos de interés	Vinculación con los grupos de interés
3	8	14

**Fuente:** Modelo de Calidad para la Acreditación de Programas de Postgrado (DFAC, 2010, p. 7).

No obstante, a partir de este modelo, se han elaborado 84 estándares para la acreditación de las Maestrías y Doctorados que pueden ampliarse en número de acuerdo a la naturaleza de la carrera. Asimismo, se pueden utilizar documentos o fuentes de información adicionales a las que se proponen en el modelo.

La **primera dimensión** “*Gestión del programa de postgrado*”, está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa, incluyendo mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de su misión y objetivos, así como también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua. En tal virtud, en esta dimensión se requiere evidenciar la Planificación, organización, dirección y control del programa de postgrado.

“*Planificación, organización, dirección y control*”. La gestión del postgrado se realiza teniendo en cuenta la misión, visión, objetivos, políticas, estrategias, proyectos, actividades, metas e indicadores de cumplimiento. El documento que sustenta tal planificación ha sido elaborado con la participación de autoridades y representantes de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, egresados y grupos de interés). El plan estratégico contribuye al aseguramiento de la calidad del programa, expresado en sus objetivos, políticas y lineamientos estratégicos.

La organización, dirección y control del programa es coherente con lo dispuesto por la institución y necesidad del programa. Las funciones están definidas y asignadas a personas, que en número suficiente, por su formación y experiencia son idóneas para asumirlas en forma responsable. La coordinación entre las áreas académicas y administrativas que intervienen en la gestión del programa es eficiente, para asegurar la adecuada atención a los estudiantes y satisfacer las necesidades del programa.

La documentación de la administración es asequible y disponible a la comunidad académica. La Unidad Académica cuenta con un sistema de gestión de la calidad de sus procesos: administración, enseñanza-aprendizaje e investigación. Asimismo, cuenta con un sistema de información y comunicación transversal a todo nivel de su organización. Tales sistemas están integrados a sus homólogos de la Universidad. La implementación de estos sistemas, se complementa con el desarrollo de una cultura organizacional que permite *preservar, desarrollar y promover, a través de sus diferentes procesos un estrecho vínculo con la sociedad*. La Unidad Académica tiene programas de motivación e incentivos para estudiantes, y administrativos.

La **segunda dimensión** “*Formación del estudiante*”, está orientada a evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, así como los resultados derivados de ellos, reflejados a través de su desempeño al egresar del programa.

La *enseñanza aprendizaje* se fundamenta en el proyecto educativo- currículo, estrategias de enseñanza – aprendizaje, desarrollo de las actividades de enseñanza – aprendizaje, evaluación del aprendizaje y acciones de mejora, estudiantes y egresados.

El proyecto educativo contiene la justificación del programa, el perfil del ingresante y del egresado, el plan de estudios y los contenidos de asignaturas. Los perfiles guardan concordancia con los lineamientos del Proyecto Educativo y son de dominio público. El plan de estudios proporciona una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social; y permite tomar un determinado número de asignaturas electivas de otros planes de estudio de postgrados afines de la institución o de otras universidades.

Las estrategias de los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, así como los medios y materiales utilizados en la docencia, son coherentes con el proyecto educativo considerando las diferentes clases de asignaturas. El programa de postgrado cumple con las actividades relacionadas con la ejecución del plan de estudios. El sistema de evaluación del aprendizaje responde a los objetivos o competencias y contenidos, y los resultados son considerados en la toma de decisiones de mejora del proyecto educativo.

El procedimiento para la admisión al programa asegura la selección del estudiante. Se ofrece los medios para que el estudiante mejore el desempeño intelectual, académico y de investigación para que termine sus estudios y desempeño como investigador en el

tiempo previsto. El programa debe contar con un sistema de seguimiento y evaluación del desempeño de los egresados a fin de ajustar en tiempo y forma los distintos componentes del programa. En suma, el diseño del programa, la definición del perfil del egresado y la calidad en la formación se evidencian en los logros de los egresados e impacto de los mismos.

El desarrollo de la *investigación* se evidencia mediante la generación y evaluación de proyectos de investigación. Los estudiantes participan en proyectos de investigación previamente evaluados sobre temáticas relacionadas con las líneas de investigación priorizadas por el programa.

Los proyectos de investigación tienen el grado de profundidad y complejidad que conduce el programa de postgrado. Para Doctorado, son investigaciones en las que se analiza, propone y demuestra una nueva teoría o conocimientos, siguiendo en su exploración y comprobación el rigor científico. Para Maestrías, son investigaciones con las que se comprueba y reafirma una teoría, ya sea nueva o anteriormente probada, y cuyas conclusiones son aportes en conocimientos al área disciplinar correspondiente.

Los proyectos pueden ser de iniciativa de los estudiantes o de un banco de proyectos del sistema de evaluación de la investigación. El sistema de evaluación de la investigación promueve la generación de proyectos y contribuye a su formalización y posible financiamiento. Los proyectos pueden ser tesis de grado o trabajos transversales al programa de postgrado. El sistema realiza el seguimiento del avance de la ejecución de los proyectos, desde su aprobación hasta la obtención de los resultados, para las medidas correctivas correspondientes. El jurado evaluador de la tesis de grado está constituido por una mayoría de miembros externos a la universidad de reconocido prestigio internacional.

La producción intelectual de los estudiantes (tesis, patentes, publicaciones en revistas o libros, etc.) se difunde y está protegida según normas y procedimientos para su reconocimiento dentro de la institución y, cuando sea el caso, para gestionar su registro ante organismos internacionales.

La **tercera dimensión** “*Servicios de apoyo para la formación profesional*”, contempla la labor de los docentes (enseñanza- investigación); infraestructura y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección

social, administración y bienestar; la implementación de programas de bienestar; el financiamiento de la implementación del programa; y, la vinculación con los grupos de interés. En definitiva, se constata la capacidad de gestión y participación de los recursos humanos y materiales como parte del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

*Labor de enseñanza.* Los docentes tienen experiencia y capacidad para el desarrollo de la formación de postgrado; experiencia profesional en el área y modalidad de estudios (manejo de tecnologías de información y comunicación, dominio de idiomas extranjeros según el alcance del proyecto, reconocimiento nacional e internacional de su labor formadora en el postgrado); y competencias necesarias. El programa contempla la evaluación del desempeño, número de docentes, así como la carga horaria requeridos para el desarrollo del proceso formativo, considerando las condiciones académicas de los estudiantes y desarrollo de actividades inherentes a estos procesos.

*Labor de la investigación.* Los docentes poseen el grado académico, formación, experiencia y capacidad para el desarrollo de las actividades de investigación de alto nivel. Los docentes difunden los resultados de la investigación realizada en el postgrado a través de publicaciones en libros y revistas indizadas a nivel nacional e internacional, así como en congresos, seminarios y otros eventos nacionales e internacionales. Los docentes tienen reconocimiento nacional e internacional por su labor de investigación, evidenciada a través de premios, distinciones, financiamiento de proyectos de investigación y participación en programas de investigación de alto nivel y en comités editoriales de revistas indizadas nacional e internacionalmente.

La producción intelectual de los docentes (tesis, patentes, publicaciones en revistas o libros, etc.), está protegida mediante normas y procedimientos, para su reconocimiento dentro de la Universidad y, cuando sea el caso, para gestionar su registro otros organismos internacionales.

*Infraestructura y equipamiento.* Los ambientes donde se realizan las labores académicas (aulas, laboratorios, talleres, oficinas de docentes, etc.) tienen las condiciones de infraestructura y equipamiento que requieren los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación. Los ambientes donde se realizan las labores administrativas y de bienestar tienen las condiciones de infraestructura y equipamiento que requiere el programa de postgrado. Las instalaciones sanitarias están en óptimas condiciones de higiene y servicio. Especial consideración tiene la operatividad efectiva de los sistemas de

información y comunicación a través de redes informáticas comerciales (Internet) y avanzadas (Red Avanzada Peruana - RAP), telefonía, radio, etc. Igual atención se debe tener con respecto al uso de computadoras.

*Implementación de programas de bienestar.* Los estudiantes, docentes y administrativos del postgrado acceden a programas de bienestar universitario. Los servicios de bienestar cumplen con los objetivos definidos en su plan operativo, y son evaluados en cuanto a su calidad mediante normas y procedimientos claramente definidos e implementados. A partir de la evaluación se generan planes de mejora correspondientes. La biblioteca ofrece servicio de calidad a estudiantes, docentes y administrativos del programa.

*Recursos financieros.* El plan estratégico cuenta con el financiamiento correspondiente. El programa tiene un sistema de gestión de recursos financieros integrado al de la institución.

*Grupos de interés.* Los grupos de interés del programa, identificados en el país y en el extranjero, participan en la mejora de la calidad de la gestión, de los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, así como en los servicios de bienestar a favor de los estudiantes, docentes y administrativos. La ejecución de los convenios de la Universidad con otras instituciones educativas, de investigación, culturales o empresariales, nacionales o extranjeras, con las cuales se tiene intercambio de conocimientos, bienes y servicios, constituyen los instrumentos con los cuales se vincula a los grupos de interés con el programa de postgrado.

### **3.3. Análisis comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

#### **3.3.1. Objetivos de los Modelos de evaluación**

Los modelos de evaluación tienen varios objetivos en común que inciden en el análisis y mejora continua y en la formación de calidad (Tabla 16); el CNA de Colombia, además, se plantea como mecanismo para dar fe pública de la calidad de los programas y fomentar una cultura del aseguramiento de la calidad.

**Tabla 16.**

*Objetivos de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.*

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Consolidación del postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente. Mejoramiento de la calidad de oferta del postgrado. Formación de recursos humanos altamente calificados	Constituirse en mecanismo que propicie la alta calidad de la Educación Superior y fomento cultura del aseguramiento de la calidad. Convertirse en instrumento mediante el cual el Estado de fe pública de alta calidad de programas de Educación Superior.	Búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad.	Formación de calidad, a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- calidad académica (eficiencia, eficacia y pertinencia)</li> <li>- internacionalización y cooperación interinstitucional</li> <li>- buenas prácticas institucionales.</li> <li>- fortalecimiento y permanencia del postgrado.</li> </ul>	Instrumento para la mejora de la calidad del postgrado; y para un mejor seguimiento de los procesos establecidos para la Acreditación.

En tal sentido, evaluar los programas para informar a la sociedad, es una forma de restablecer sus compromisos, a la vez que se compromete a repensar los objetivos, los diseños de los programas, los modos de actuación y los resultados, y proponer e implementar cambios en la organización para mejorar e innovar. Lo cierto es que, las funciones de la evaluación pretenden la mejora de los programas, del personal implicado, y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

### 3.3.2. Objeto de evaluación

La mayoría de los modelos de evaluación analizados tienen como ‘objeto de evaluación’ los programas de especialidad, maestría y doctorado de la modalidad presencial y a distancia (Tabla 17), exceptuando el Marco de Referencia del PNPC de México que está dirigido únicamente a los programas con Orientación Profesional.

**Tabla 17.**

*Objeto de evaluación de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.*

Objeto de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú*
<b>Postgrado profesionalizante</b>					
Cursos de Postgrado no conducente a grado académico			.		
Especialidad	.	.	.	.	
Maestría	.	.	.	.	

Postgrado académico/ investigación					
Maestría	▪	▪	▪		▪
Doctorado	▪	▪	▪		▪
Post- Doctorado		▪			

\* No especifica orientación académica

Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú evalúan los programas de doctorado, maestría académica y profesionalizante utilizando el mismo modelo del postgrado presencial, considerando adicionalmente criterios propios de EaD, Colombia además incluye los postdoctorales y Costa Rica incluye los cursos de postgrado no conducentes al grado académico. Colombia, para la evaluación de los programas doctorales con fines de acreditación de Alta Calidad, considera la valoración de su impacto, por lo que sólo evalúan los programas que han recibido Registro Calificado de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y que tienen por lo menos 9 graduados en el caso de Doctorado, 20, en el caso de Maestría (CNA, 2010).

### 3.3.3. Dimensiones de evaluación

Las dimensiones del modelo constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer. La mayoría de los modelos analizados contemplan las mismas dimensiones de la modalidad presencial y adicionan algunas otras propias para la EaD (Tabla 18). Las dimensiones que se evalúan en los sistemas educativos recorren una amplia variedad de opciones, dado que su selección depende en gran medida del modelo de gestión política prevalente y, en consecuencia, del enfoque que se dé a la evaluación (De la Orden Hoz & Jornet Meliá, 2012, p.79).

**Tabla 18.**

*Dimensiones de evaluación*

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Inserción y marco institucional Plan de estudio Reglamento Estudiantes Cuerpo académico Actividades de investigación y transferencia vinculadas Infraestructura y recursos financieros. Sistema institucional de EaD Procesos de enseñar y aprender Unidades de apoyo Materiales presentados.	Cumplimiento de objetivos y coherencia con visión y misión institucional Estudiantes Profesores-investigadores Procesos académicos y lineamientos curriculares Investigación, generación de conocimiento y producción artística Articulación con el entorno Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas Bienestar y ambiente institucional Graduados y análisis de impacto Recursos físicos y gestión administrativa y financiera	<i>Relación con el contexto:</i> Admisión. <i>Recursos-</i> Plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales. <i>Proceso educativo:</i> Desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión del programa, investigación, vida estudiantil. <i>Resultados:</i> Desempeño estudiantil, graduados, proyección del programa, sostenibilidad.	<i>Estructura del programa:</i> Plan de estudios, proceso enseñanza aprendizaje. <i>Estudiantes-</i> ingreso, trayectoria, movilidad, tutorías, dedicación. <i>Personal académico:</i> núcleo académico, líneas de investigación y/o aplicación de conocimiento. <i>Infraestructura:</i> espacios-equipamiento, laboratorios-talleres, información-documentación, tecnologías-comunicación. <i>Resultados:</i> trascendencia, cobertura y evolución del programa.	<i>Gestión del programa:</i> Planificación. Organización, dirección y control. <i>Formación del estudiante:</i> Enseñanza aprendizaje <i>Servicios de apoyo para formación del estudiante:</i> Docentes, infraestructura y equipamiento, bienestar, recursos financieros, grupos de interés.

En Argentina, los estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades de enseñanza. En Colombia, para asegurar unos mínimos de calidad, el Gobierno Nacional (Decreto 916 2001) unifica, complementa y profundiza los Estándares de Calidad para todas las maestrías y doctorados existentes y que se pretendan crear en el país (CNA, 2012). En Costa Rica, las carreras a distancia que deseen acreditarse ante el SINAES deben cumplir los mismos criterios, normas y procedimientos establecidos en la guía de autoevaluación para carreras presenciales. En México, los criterios de calidad del PNPC sirven para la evaluación y seguimiento de los programas con miras a la evaluación externa para ingreso al PNPC.

No obstante, en todos los modelos subyacen *criterios comunes y específicos* del postgrado a distancia: en el plan de formación, personal académico, estudiantes, infraestructura, resultados y colaboración con los sectores sociales (Tabla 19) que si bien no utilizan la misma denominación, si coinciden en su significado.



**Tabla 19.**  
*Crterios comunes del modelo de evaluacón*

	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
<b>Plan de formacón</b>					
Justificacón	▪	▪	▪	▪	▪
Objetivos	▪	▪	▪	▪	▪
Mapa curricular	▪	▪	▪	▪	▪
Actualizacón		▪	▪	▪	▪
Modelo educativo	▪	▪	▪	▪	▪
Flexibilidad curricular	▪	▪	▪	▪	▪
Diseño instruccional	▪	▪	▪	▪	▪
Evaluacón de los aprendizajes	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Estudiantes</b>					
Ingreso	▪	▪	▪	▪	▪
Trayectoria	▪	▪	▪	▪	▪
Movilidad	▪	▪	▪	▪	▪
Atencón tutorial	▪	▪	▪	▪	▪
Dedicacón	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Personal académico</b>					
Perfil	▪	▪	▪	▪	▪
Productividad		▪	▪	▪	▪
Relacón tutor/estudiante		▪	▪	▪	▪
Política		▪	▪	▪	▪
<b>Infraestructura</b>					
Espacios y equipamiento	▪	▪	▪	▪	▪
Laboratorios y talleres	▪	▪	▪	▪	▪
Informacón y documentacón	▪	▪	▪	▪	▪
Tecnologías de informaci3n y comunicacón	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Resultados</b>					
Trascendencia, cobertura y evoluci3n	▪	▪	▪	▪	▪
Pertinencia	▪	▪	▪	▪	▪
Efectividad	▪	▪	▪	▪	▪
Contribuci3n al conocimiento	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Colaboraci3n con sectores sociales</b>					
Vinculaci3n	▪	▪	▪	▪	▪
Financiamiento	▪	▪	▪	▪	▪

En el *plan de formación* se destaca el diseño instruccional considerando la flexibilidad del currículo como una característica fundamental, en el cual los diversos aspectos que lo conforman deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación; dado que éste surge de un estudio de necesidades, debe poseer una elevada pertinencia social.

En el *personal académico* se considera el perfil profesional, producción científica, dedicación, relación tutor/estudiante y desempeño docente. La formación y experiencia del personal académico debe cumplir los mismos criterios que en los programas presenciales, demostrando que tienen las competencias para facilitar la construcción del aprendizaje.

En *estudiantes*, se destaca el proceso de admisión riguroso que garantice que los aspirantes cumplen con los requisitos establecidos dado que un elemento fundamental asociado a la calidad del postgrado es la calidad de los estudiantes admitidos.

La *infraestructura física y tecnológica*, juega un papel preponderante en la calidad del postgrado a distancia. La evaluación debe concentrarse en el adecuado apoyo administrativo para la docencia, investigación y extensión educativa, así como en la infraestructura en telecomunicaciones y computacional.

El programa debe contar con *resultados* acordes con la orientación y nivel de formación. Un indicador de logro del postgrado a distancia es el ingreso de estudiantes con dificultades para asistencia presencial.

Entre los criterios altamente valorados está la colaboración internacional y la conformación de redes dado que incrementa la posibilidad de participación interinstitucional y la vinculación con diversos grupos de interés. El número y nivel de docentes no varían respecto a la modalidad presencial, así como la conformación de la planta académica reconocida, ya que el personal académico puede estar conformado por profesores ubicados en cualquier parte del mundo.

### 3.3.4. Enfoque metodológico de los Modelos de evaluación

La evaluación del postgrado a distancia responde a enfoques metodológicos evaluativos diversos en ocasiones sustentados en parámetros de calidad (Argentina y Colombia), en otras, en modelos de evaluación (Costa Rica) y de gestión de la calidad (Perú) (Tabla 20).

**Tabla 20.**

*Enfoque metodológico de los modelos de evaluación del postgrado a distancia.*

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Estandares mínimos: Criterios y estándares para posgrado y criterios propios de EaD.	Parámetros establecidos por CNA con colaboración de comunidad académica nacional o extranjera. Especificidades de enseñanza a distancia y virtual. Principios generales: conceptos de acreditación, calidad, criterios de calidad y actores de proceso de acreditación y metodología de evaluación.	Concepto “calidad” del CNA Colombia, base del modelo teórico- metodológico Concepción integrada de la calidad. Se basa en Modelo CIPP orientado a toma de decisiones. Evalúa las características del programa a partir de cuatro dimensiones: contexto, insumo, proceso y producto o resultados.	Orientado a resultados e incluye categorías y criterios compatibles con estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel Se basa en paradigmas: Formación- investigación- innovación & Formación- desempeño del trabajo profesional- innovación.	Enfoque sistémico y de procesos bajo el principio de mejora continua de planificar, hacer, verificar y actuar.
		Cada dimensión comprende: componentes, criterios y evidencias	Integra elementos para obtener formación de calidad: planeación institucional; categorías y criterios; y, plan de mejora del programa. Orientado a resultados incluye categorías y criterios con estándares internacionales para formación de alto nivel.	

El *Modelo CONEAU* (2011) de Argentina, se basa en ‘Estándares y Criterios’ (Resolución Ministerial N° 160/11) que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza. El *Modelo CNA* (2010) de Colombia, considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual, se fundamenta en “principios generales” -concepto de acreditación, concepto de calidad, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación

y metodología de evaluación. Se constituye por un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa. La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo, que aunque se apoya en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo y hermenéutico.

El *Modelo SINAES* de Costa Rica, con fines de acreditación, acoge el mismo concepto de calidad del Modelo CNA de Colombia, y comprende unidades valorativas para la apreciación de las condiciones de la institución y del programa objeto de análisis (universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad). Se construye a partir del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que evalúa las características del programa a partir de: dimensión del contexto, dimensión de los recursos, dimensión de procesos educativos y dimensión de resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios, y evidencias que sirven para la valoración de la calidad de un programa de postgrado. Para complementar la evaluación, el modelo incluye tres mecanismos de aseguramiento de la calidad, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

El *Modelo del PNPC* de México (2012) determina que las categorías, los criterios y lineamientos del marco de referencia son válidos y aplicables en general, con algunas especificidades dentro de los criterios propios de la modalidad a distancia, dado que los programas académicos deben asegurar su calidad, independientemente de la modalidad. El Modelo está orientado a resultados e incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel. Se basa en el paradigma '*formación-investigación-innovación*', en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación a la pertinencia del programa. Los programas con orientación profesional se basan en el paradigma '*formación-desempeño del trabajo profesional-innovación*' e integra los elementos que permiten obtener una formación de calidad, como son: planeación institucional del postgrado, categorías y criterios del modelo y plan de mejora del programa. Las categorías, criterios y subcriterios constituyen los requisitos para el desarrollo y operación del programa.

El *Modelo CONEAU* de Perú aplica el *enfoque sistémico y de procesos*, según el ciclo: "planificar-hacer-verificar-actuar" de mejora continua de Deming. Este marco estructural promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del

posgrado al facilitar la interacción de los procesos que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. A través del enfoque de gestión por procesos, los objetivos planteados se pueden alcanzar más fácilmente, ya que los recursos y las actividades relacionadas, de acuerdo con el principio de mejora continua, que considera el proyecto como la unidad básica para una evaluación objetiva. El modelo comprende dimensiones, factores, criterios, indicadores e indicadores de gestión.

El enfoque metodológico de los modelos evaluativos incluye enfoques cuantitativos y cualitativos, característico de la investigación evaluativa. Los primeros son necesarios si se trata de valorar la eficacia de los programas, en tanto que los segundos son necesarios cuando el objetivo es valorar las apreciaciones del personal implicado. En tal sentido, el principio de complementariedad metodológica (Pérez Juste, 2006), se reconoce adecuado para atender la complejidad que toda evaluación conlleva, sea de programas, de centros o de sistemas educativos, debido a la diversidad de objetivos a los que puede servir un mismo programa y su evaluación, la importancia que en el ámbito de lo humano tiene la percepción de los hechos, la diversidad de agentes y destinatarios de los programas que pueden tener objetivos, posiciones y criterios diferentes.

### **3.3.5. Proceso de evaluación y acreditación**

Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, predomina una tendencia hacia la garantía interna de la calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de la calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad y comprenden tres etapas: auto-evaluación realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final realizada por un equipo de expertos de acuerdo con los criterios de las agencias (Tabla 21).

**Tabla 21.**

*Proceso de evaluación y acreditación*

Proceso de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
<b>Evaluación interna</b>					
Autoevaluación	▪	▪	▪	▪	▪
Plan de mejora	▪	▪	▪	▪	▪
<b>Evaluación externa</b>					
Preevaluaciones				▪	
Evaluación plenaria				▪	
Evaluación in- situ	▪	▪	▪	▪	▪
Seguimiento o evaluación intermedia				▪	
<b>Evaluación final</b>					
Resultados	▪	▪	▪	▪	▪
Evaluación de impacto		▪			▪
<b>Decisiones</b>					
Solicitud					
Preevaluaciones					
Evaluación Plenaria					
Resultado	▪	▪	▪	▪	▪

**Fuente:** Basado en PNPC (2012, p.41).

La auto-evaluación, etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con reflexión honesta y crítica. La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa. La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa. La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones, resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución.

En Argentina, las carreras de posgrado son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación tal como lo previsto

en el art. 45 de la Ley 24521. La categorización es opcional y deberá cumplir con los criterios y estándares explicitados y, con el perfil de calidad específico que fije el Consejo de Universidades. En Colombia, la acreditación es voluntaria y tiene sentido en la medida en que promueve en las Instituciones la decisión de incrementar sus niveles de calidad mediante la autorregulación y autocontrol en ejercicio pleno de la autonomía. El CNA preside el proceso, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la acreditación correspondiente. En Costa Rica, la acreditación también es voluntaria y tiene como objetivo, la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. En México, el proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quiénes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al PNP. En Perú, el proceso de evaluación externa se realiza a través de entidades evaluadoras debidamente autorizadas y registradas por el CONEAU.

La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta esencial que los organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen una buena capacidad de reflexión y aprendizaje, con el fin de revisar sus criterios y procedimientos para ajustarlos a las necesidades de la educación superior en los respectivos países, teniendo en cuenta siempre que el aseguramiento de la calidad es un medio, y no un fin en sí mismo.

## CAPÍTULO 4.

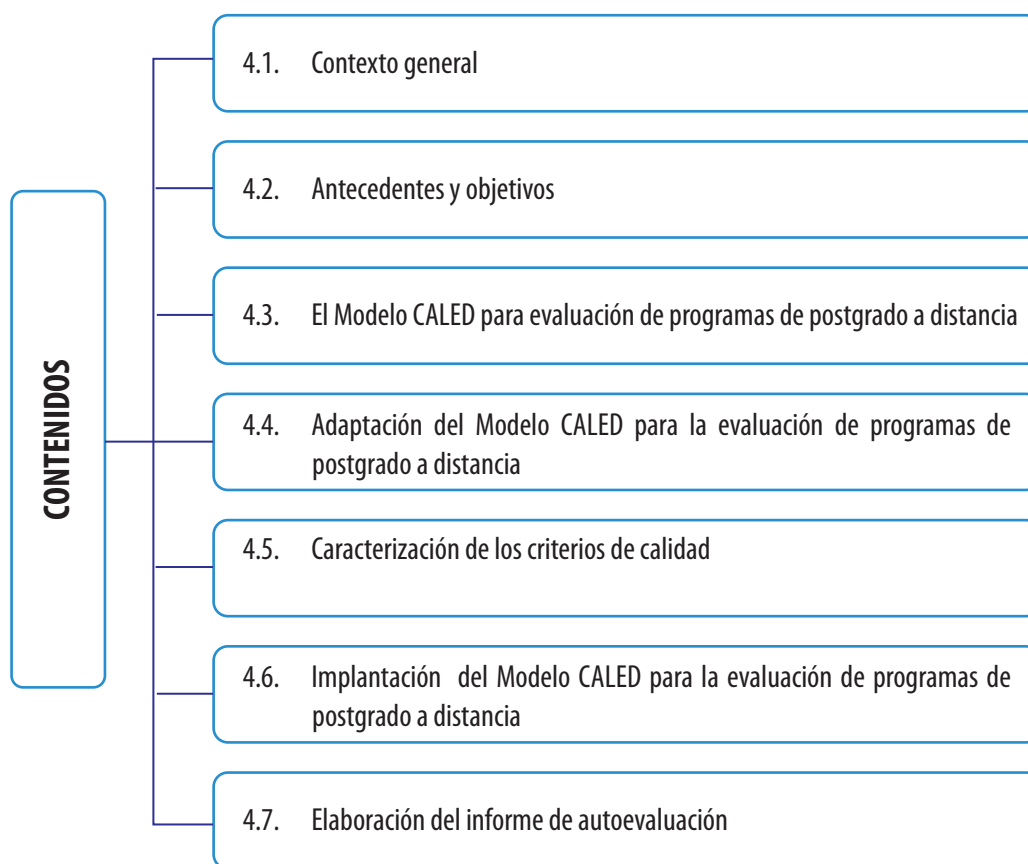
# PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSTGRADO A DISTANCIA

---

El objetivo del presente capítulo es diseñar el modelo para la evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe a partir del modelo para la evaluación del grado –o pregrado en América Latina y el Caribe. Se organiza en siete apartados. El primero, hace referencia al contexto general del Modelo propuesto para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia. Se trata de realizar una breve descripción del surgimiento del Modelo CALED a partir del 2000. El segundo apartado, hace referencia, a los antecedentes y objetivos del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia. En el tercer apartado, muestra el Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia. Se incluyen los conceptos fundamentales que constituyen la base del Modelo y se pone especial atención a la estructura y ponderación del Modelo, así como a ciertas consideraciones adicionales necesarias para su comprensión. El cuarto apartado se relaciona con la adaptación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia. Se explica cada uno de los criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores que comporta el modelo organizados en Procesos Facilitadores y en Resultados. El quinto apartado, hace referencia a la caracterización de los criterios de calidad del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia. Se precisan los criterios, subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y medios de verificación con la finalidad de comprender el modelo en su totalidad. El sexto apartado está relacionado con la implantación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia. Se presentan las fases del proceso de implantación, el proceso de autoevaluación y el instrumento



básico para la autoevaluación. El séptimo apartado está relacionado con la elaboración del informe de autoevaluación. Se pone especial atención a la estructura y contenido del informe. De este modo, los contenidos a desarrollar en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:



**Figura 9.** Capítulo 4. Modelo propuesto para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia.

#### 4.1. Contexto general

El Modelo para la Evaluación de la Calidad del Postgrado a Distancia es resultado del Proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” que comenzó a gestarse en agosto del 2000, a propuesta, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Con tal fin se creó un grupo de expertos para analizar la situación de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe desde sus inicios y sus proyecciones para la próxima década. En tal sentido, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) realizaron la propuesta al BID para que

la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador, asumiera el Proyecto como Entidad Ejecutora.

El objetivo general del Proyecto fue el desarrollo de las bases para un sistema de acreditación y estándares de calidad para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe ('Centro Virtual'), y la realización de una validación preliminar de dichas bases mediante consultas a expertos y su aplicación mediante pruebas piloto. Los objetivos específicos del proyecto fueron: promover que las instituciones de enseñanza superior puedan desarrollar programas de educación a distancia basados en la tecnología de la información y administrarlos, o gestionarlos, con éxito, y contribuir al desarrollo de la capacidad de los gobiernos, y sus administraciones, para regular, evaluar y acreditar sus programas educativos a distancia.

Para el desarrollo de las Bases del Sistema de Estándares de Calidad, un equipo de expertos analizó una muestra representativa de cursos de educación superior a distancia que se ofertan en América Latina y el Caribe, así como sus estándares, infraestructura tecnológica, alcance, contenido y mejores prácticas. Además, analizó la demanda y beneficios de un sistema de estándares de calidad para las universidades e instituciones del sector público y privado de la región. A partir de ello, el equipo de expertos propuso estándares específicos para evaluar los cursos a distancia (en la modalidad tradicional y virtual) de América Latina y el Caribe. Igualmente, con el fin de asegurar una educación en línea de calidad, propuso un potencial marco regulador para la oferta de cursos virtuales de origen internacional (Rubio, 2003).

Para la *definición de la propuesta de estándares de calidad* se analizaron tres opciones: desarrollo de estándares dentro de un modelo de gestión de la calidad; desarrollo de estándares dentro de las guías de las titulaciones o carreras elaboradas por los organismos competentes de cada país y, desarrollo de estándares a partir de la metodología del Despliegue de la Función Calidad (Quality Function Deployment -QFD) o la 'Casa de la Calidad'. Ante la posibilidad de utilizar diversas metodologías y modelos reconocidos a nivel internacional, se estudiaron varias propuestas y guías de evaluación elaboradas por organismos competentes. Y luego de un análisis exhaustivo de algunos de los modelos, tales como: el Modelo de Excelencia Norteamericano Malcom Baldrige, el Modelo de Excelencia Europeo de la EFQM, el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación Sector Educativo de la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ).

Indicadores de calidad para la Educación a Distancia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES Consejo Regional Centro – Sur), Informe sobre las experiencias en la definición de estándares de Calidad en la Educación Superior en Venezuela (Universidad Nacional Abierta Venezuela), se seleccionó el “*Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la Educación*”. No obstante, a pesar de su adaptación al ámbito educativo, el modelo propuesto mantiene la estructura básica del Modelo de Excelencia, pero se ha modificado la denominación de algunos de los criterios, su definición, así como el contenido de cada uno de los criterios con el objeto de que respondan a la realidad y características de la educación superior a distancia.

La creación del Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión comporta, entre otras, las siguientes ventajas “Si un país iberoamericano no dispone de un modelo propio, puede adoptar éste como suyo”; el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión puede ser el nexo común entre organizaciones iberoamericanas con experiencias exitosas en la implantación de modelos de excelencia en la gestión; introducir la autoevaluación como un método que, en el menor tiempo y con el menor coste; introducir a la organización en un sistema de mejora continua; homogeneizar las características y los niveles de desarrollo e implantación de las entidades evaluadoras de la conformidad y sistemas de premios y reconocimientos y centros de estudio, asociaciones, fundaciones, etc.; y ofrecer la posibilidad de contar con un referente común a todos los países iberoamericanos de manera que se facilite fuertemente la coordinación de todos los esfuerzos en el área iberoamericana (Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, 2013, p. 3).

El Modelo de Excelencia ha sido objeto de una serie de consultas con los miembros del comité coordinador (Dirección Ejecutiva de la UTPL, el CREAD y la AIESAD), el equipo seleccionado por el comité coordinador compuesto por el Grupo Académico y especialistas internacionales.

Con el fin de consolidar el modelo de evaluación de la calidad, se organizó una reunión técnica, con la participación de expertos, equipo académico, comité coordinador y especialistas internacionales, quienes analizaron el contenido del documento, realizaron modificaciones, y aprobaron el documento para su publicación. Luego, se procedió a la identificación de las necesidades técnicas para la utilización de los estándares en el contexto de instituciones y programas específicos de América Latina y el Caribe. Las

necesidades identificadas fueron el punto de partida para la creación de un sistema de comunicación en línea, dirigido a facilitar el aprovechamiento del modelo de evaluación por parte de universidades, autoridades educativas e investigadores.

Se constituyó un equipo para el desarrollo de los instrumentos de comunicación y para el diseño de una base de datos que permitiera a los usuarios comparar cualquier estándar propuesto, analizar la justificación para la inclusión de los estándares, y analizarlos, organizados de diversas maneras. Este sistema de base de datos tomó en cuenta modelos de finalidad semejante ya existentes, que se estaban aplicando en Estados Unidos y en Europa, para la elaboración de un modelo de amplia aplicación, por parte de los profesionales, en América Latina y el Caribe.

Este sistema de comunicación proporciona tantos formatos en línea (para las comparaciones y para la captura de información) y “discusiones interactivas”, que permiten a los usuarios compartir comentarios relevantes para el uso y enriquecimiento del modelo de evaluación de la calidad que se estaba desarrollando. Se realizó una prueba piloto para verificar que el sistema era operacional, y pudo ser instrumentalizado en cuatro instituciones de educación superior con experiencia previa en oferta de cursos de educación superior a distancia. Como resultado del proyecto mencionado y las pruebas piloto realizadas, actualmente existe una versión final del ‘Centro Virtual’ a disposición de instituciones, gobiernos y educadores en el campo de la educación a distancia. En dicho centro se puede realizar una valoración de cada estándar y además pueden comparar sus valoraciones con las que han obtenido otras instituciones (Rubio, 2003).

#### **4.1.1. Avances del Proyecto ‘Centro Virtual’**

El Equipo Técnico de Evaluación de Modalidad Abierta y a Distancia y el Equipo Técnico de la Unidad de Proyectos y Sistemas Informáticos (UPSI) de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) continuaron con el desarrollo del proyecto a través del diseño de instrumentos para la evaluación de programas de grado. Varias instituciones de América Latina realizaron el proceso de autoevaluación, tomando como base los estándares del proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, entre las cuales podemos destacar la Universidad Católica del Norte (Chile), la Universidad Abierta para Adultos (República Dominicana), el Consorcio de Universidades del Perú y la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

#### **4.1.2. Creación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)**

En octubre del 2005, como consecuencia del Proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, se crea el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) en el marco del Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia, organizado por la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). En tal sentido, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), como agente ejecutora del Proyecto del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, se compromete en llevar adelante el Instituto con el apoyo de directivos y representantes de las diferentes entidades que conforman el mismo, tales como el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), VIRTUAL EDUCA, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Ibero American Science & Technology Education Consortium (ISTEC), el International Council for Open and Distance Education–Latin América (ICDE-LAC), varias Universidades de Latinoamérica y del Caribe y otras Universidades de países no pertenecientes a Latinoamérica y el Caribe. En este sentido, la búsqueda de la calidad en colaboración con otras instituciones ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta por un ente que conociendo la realidad de América Latina y el Caribe pueda certificar internacionalmente los procesos de educación a distancia.

#### **4.1.3. Desarrollo de procesos de evaluación y certificación de programas a distancia**

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), como unidad ejecutora del Proyecto BID “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, ha continuado trabajando en esta línea y en el año 2010, conjuntamente con el CALED, ha iniciado el proceso de evaluación de programas a distancia. Para tal fin, ha estructurado mecanismos e instrumentos de evaluación para la evaluación de cursos de educación continua y programas de grado, los mismos que

han sido parte de varios proyectos internacionales con miras a evaluar la calidad de la educación a distancia en ALC.

En este contexto, y considerando que el CALED tiene entre sus objetivos promover una cultura de la evaluación de la calidad en la Educación Superior a Distancia, y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de educación superior a distancia en ALC, surge la necesidad de diseñar y construir nuevos mecanismos e instrumentos para evaluar los programas de postgrado a distancia, en razón de que las características de este nivel de formación así lo exigen.

#### **4.2. Antecedentes y objetivos**

El Modelo de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe (MEPaD) ha sido elaborado basándose en la metodología de evaluación de programas de grado a distancia del “Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia”- Modelo CALED, tomando como marco de referencia, en primer lugar, los modelos de evaluación del postgrado a distancia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, Programa Nacional de Postgrados de Calidad para la modalidad no escolarizada (PNPC) de México, Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú. Y en segundo lugar, los modelos de evaluación del postgrado en América Latina y el Caribe en general, como el Modelo de la Coordinación de Acreditación y Perfeccionamiento de Educación Superior (CAPES) de Brasil, Modelo de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) de Cuba, Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) de Ecuador, Modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Chile. Para tener una visión integral de la región, se ha considerado el Modelo de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) de Centroamérica y el Modelo de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP) de Iberoamérica.

Adicionalmente, se ha tomado como referencia, el Programa Acredita para renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, el Accreditation Handbook of the Distance Education and Training Council (DETC) (2011) de Estados Unidos, el

Documento base del marco de referencia para la evaluación y acreditación de programas de educación a distancia (2008), el Documento de Trabajo del ENQA denominado *Quality Assurance in Postgraduate Education* (2010). De igual forma, se ha tomado como referencia, entre otras, varias experiencias y propuestas de evaluación de la calidad de los programas de postgrado en general y a distancia en particular (Chávez & Cassigoli, 2005; García & Andrada, 2008; Cardoso & Cerecedo, 2011; López, 2003; Uysal & Kuzu, 2009; Velasco, Inciarte & Marcano, 2008; Dávila, 2011; Rama, 2007; Abreu, 2009; Díaz Barriga, 2009). En sí, el modelo se fundamenta en criterios y lineamientos de los marcos de referencia para la evaluación y acreditación de programas de postgrado a distancia de organismos y agencias de varios países de Europa, Asia y América. Los resultados han sido analizados en el contexto del postgrado en América Latina y el Caribe y de las tendencias en el ámbito mundial.

La búsqueda de la calidad por otros organismos preocupados por la calidad ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta para asegurar la calidad de la educación a distancia y particularmente de la educación de postgrado a distancia, pues los desafíos y retos que enfrenta el postgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia en la mayoría de los países que la conforman.

### **Objetivos del modelo de evaluación**

El postgrado es el nivel de educación que tiene como finalidad proveer formación avanzada en investigación, desarrollo e innovación, orientado a la especialización académica o profesional. En este contexto, el modelo de evaluación del programa de postgrado a distancia, entre otros, persigue los siguientes objetivos:

- Promover la consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia comprometidos con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia.
- Valorar la calidad y los logros del programa como base para la mejora continua del programa, así como del personal implicado y demás grupos de interés.

- Impulsar la internacionalización y cooperación interinstitucional de los programas de postgrado a distancia existentes en la región.
- Servir de instrumento para dar fe pública a la sociedad de la calidad de los programas de postgrado a distancia que se desarrollan en la región.

Para cumplir con este cometido, el proceso de aseguramiento de la calidad debe afirmar sus objetivos y procedimientos, así como su compromiso en la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. Pues, evaluar los programas para informar a la sociedad, es una forma de restablecer su responsabilidad con ella, a la vez que sus respuestas compromete a repensar los objetivos, los diseños de los programas, los modos de actuación y a concretar, en coherencia, los resultados, junto con proponer e implementar cambios en la organización y gestión de los programas e instituciones para mejorar e innovar

### **4.3. El Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia**

El Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia es un instrumento para la gestión de la calidad que posibilita una orientación clara hacia los destinatarios, siendo uno de sus productos la sensibilización del Equipo Directivo y del Personal con el fin de mejorar los resultados del proceso educativo. El Modelo CALED se inspira en los Modelos de Excelencia como el de la asociación FUNDIBEQ o el de la EFQM, y como estos, se define como un marco de trabajo no normativo basado en nueve criterios, desglosados en subcriterios, objetivos, estándares y varios aspectos que se utilizan para evaluar el progreso del programa, inserto en su organización para guiarlas hacia la excelencia. La base del Modelo es la autoevaluación, entendida como un autoanálisis global y sistemático de las diversas acciones y resultados del programa cuando se compara con un Modelo de excelencia. La autoevaluación permite al programa identificar claramente sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y, a su Equipo Directivo, reconocer las carencias más significativas, de tal modo que le sugiere las acciones de mejora con las que fortalecerse cuando así se requiera.

Se trata de un Modelo de aplicación continua en que los estándares de calidad, al estar incluidos dentro de un modelo de excelencia, asumen, no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a las mejoras de su organización y gestión; y, pueden afectar a la percepción de los potenciales destinatarios respecto del programa. En tal sentido, se han considerado aspectos de la



institución para gestionar el programa, pues ello puede contribuir de forma directa en el funcionamiento del propio programa, pero sin pretender enfocar el modelo hacia una evaluación institucional. No obstante, al momento de llevarlo a la práctica, el modelo permite su aplicación modular sin necesidad de utilizar la totalidad de los criterios, en función de los que cada institución considere más relevante y prioritario. Dentro de este marco general, el modelo contempla ciertos conceptos fundamentales que se describen a continuación.

#### 4.3.1. Conceptos fundamentales del Modelo CALED

El Modelo CALED reconoce que la excelencia de un programa se logra de manera sostenida mediante distintos enfoques. Dentro de este marco, los conceptos fundamentales que constituyen la base del Modelo son los siguientes:

- **Orientación hacia los resultados.** La excelencia depende del equilibrio y la satisfacción de las necesidades de todos los grupos de interés relevantes para el programa. Estos grupos de interés son los estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicio, Consejo de Gobierno de la Universidad, Agentes Sociales y Sociedad en general.
- **Orientación clara hacia los destinatarios.** El estudiante es el receptor final de la calidad del servicio, así como de su fidelidad. El mejor modo de optimizar la fidelidad y retención del destinatario es mediante una orientación clara hacia sus necesidades actuales y futuras.
- **Liderazgo con visión, inspiración e integridad.** El comportamiento de los líderes del programa suscita en ella claridad y unidad en los objetivos, así como un entorno que permite a la organización y las personas que la integran alcanzar la excelencia (máximo nivel de compromiso y efectividad del personal, clara sensación de liderazgo, respeto a la demanda social, alineación y despliegue de todas las actividades de modo estructurado y sistemático).
- **Gestión por procesos.** Las organizaciones actúan de manera más efectiva cuando todas sus actividades interrelacionadas se comprenden y gestionan de manera sistemática, y las decisiones relativas a las operaciones en vigor y las mejoras planificadas se adoptan a partir de información fiable que incluye las percepciones de todos sus grupos de interés.

- **Desarrollo y compromiso (implicación) del personal.** El potencial de cada una de las personas de la organización aflora mejor cuando existen valores compartidos y una cultura de confianza y asunción de responsabilidades que fomentan la implicación de todos.
- **Aprendizaje, innovación y mejora continua (Creatividad e innovación).** Las organizaciones alcanzan su máximo rendimiento cuando gestionan y comparten su conocimiento dentro de una cultura general de procesos continuos de aprendizaje, innovación y mejora.
- **Desarrollo de alianzas.** La organización trabaja de un modo más efectivo cuando establece relaciones mutuamente beneficiosas basadas en la confianza, en compartir el conocimiento y en la integración. Esto es, capacidad para crear valor en ambas partes, logro de una ventaja competitiva a través de relaciones duraderas y sinergia en cuanto a recursos y costes.
- **Responsabilidad social.** El mejor modo de servir a los intereses a largo plazo de la organización y las personas que la integran es adoptar un enfoque ético, superando las expectativas y la normativa de la comunidad en su conjunto. Esto es, aumento de la credibilidad, rendimiento y valor de la organización; así como conocimiento del público, seguridad y confianza.

La relación de estos conceptos no obedece a ningún orden en particular ni trata de ser exhaustiva. Los conceptos cambian a medida que se desarrolla y mejora el programa. La existencia e importancia de los conceptos son la base para alcanzar la excelencia. Para aprovechar al máximo los beneficios que ofrece el Modelo de Excelencia, es fundamental comprender y adoptar los conceptos que sustentan el Modelo. En todo caso, es fundamental que el Equipo de Dirección del Programa entienda estos conceptos y cómo su aplicación puede conducir a la Excelencia.

#### 4.3.2. Estructura del Modelo CALED

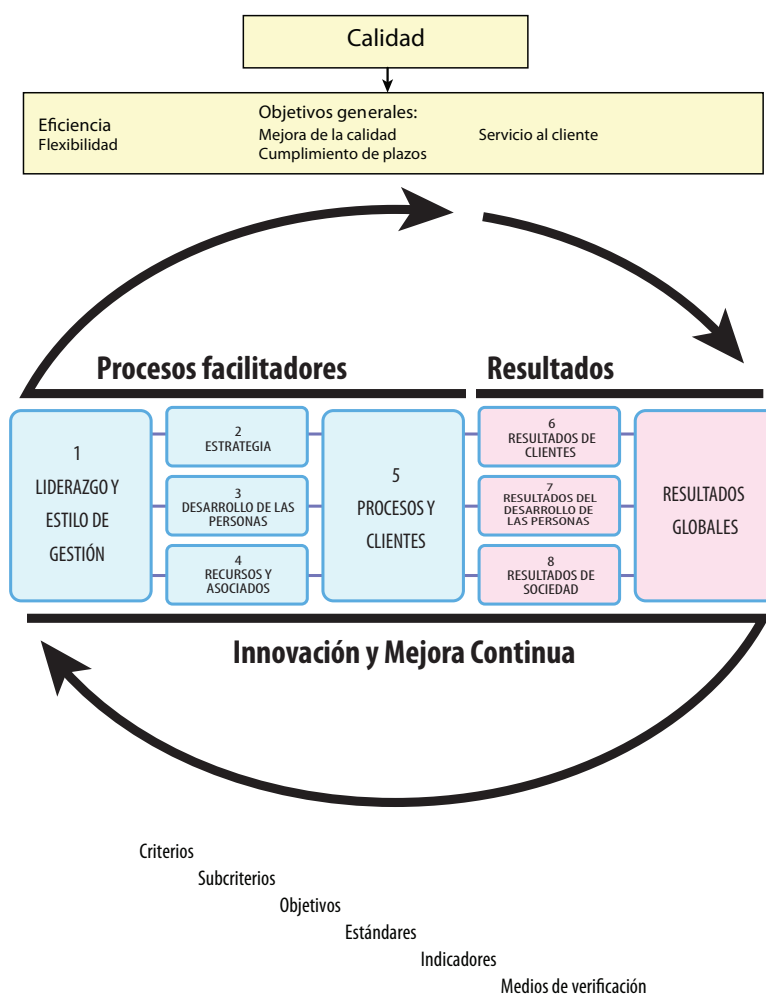
El modelo de evaluación de programas de postgrado a distancia asume el concepto de estándar. El proceso de determinación de estándares de calidad se enmarca dentro de una estructura jerárquica de tres niveles: criterio, estándar e indicador. El criterio es un factor crítico para el buen funcionamiento de una organización, el estándar es el nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable, mientras que el indicador de calidad es una magnitud más operativa que

permite identificar el cumplimiento de un estándar. El medio de verificación constituye el instrumento a través del cual se acredita el cumplimiento de los indicadores.

La determinación de los estándares de calidad del modelo se establece a partir de la siguiente metodología: 1) Elección de una definición de calidad, 2) Consideración de unos objetivos generales, 3) Elección de un modelo de gestión de la calidad y 4) Despliegue del modelo.

### 1. *Elección de una definición de calidad*

La calidad es el “grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos” (ISO 9000:2000). El término “requisito” significa “necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria”. No obstante y de acuerdo con Juran (2003), de los muchos significados de la palabra calidad, existen dos vitales: en el primer caso, la *calidad* significa “aquellas características del producto que se ajustan a las necesidades del cliente y por tanto le satisfacen”, en este sentido la calidad se orienta a las entradas, los requisitos, a las expectativas; en el segundo caso, la calidad se orienta a los costes; es decir, la *calidad* significa “ausencia de deficiencias”, ausencia de errores que resulten en fallos de operación, insatisfacción del cliente, quejas, entre otros. Por tanto, las consideraciones de Juran hacia la calidad de un producto pueden extrapolarse a un servicio y en consecuencia a un programa a distancia. Además conduce a buscar un marco relacionado no sólo con los requisitos exigibles de calidad sino también con la gestión propia del programa. Con esto no se pretende buscar un enfoque económico, sino tener presente que una alta calidad de un programa no tiene porqué excluir una buena gestión de los recursos por parte del personal involucrado (Rubio, 2003, p. 89).



**Figura 10.** Metodología para la definición de estándares

## 2. Consideración de unos objetivos generales

Los objetivos generales se han definido a nivel estratégico, táctico y operativo, teniendo en cuenta la reducción de costes, la mejora de la calidad, el servicio al cliente, el incremento de la flexibilidad y el cumplimiento de plazos.

*Reducción de costes:* aprovechamiento de recursos y realización de inversiones que mejoren la tecnología empleada. Se busca un incremento de la eficiencia, es decir, la relación entre resultados obtenidos y cantidad de recursos empleados. *Mejora de la calidad:* mejora continua para aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos (ISO 9000, 2000). *Incremento de la flexibilidad:* sistema capaz de responder ante cualquier cambio interno o externo. *Cumplimiento de los plazos:* entrega en el plazo previsto y reducción de plazos como otra prioridad actual, puede ser entrega de materiales didácticos en la educación superior a distancia. *Servicio al cliente:*

medio adecuado para lograr una ventaja competitiva para la empresa mediante la diferenciación (Rubio, 2003, p.p. 89-90).

A su vez para la definición de estos objetivos se consideran las siguientes dimensiones de calidad: elementos tangibles, fiabilidad, capacidad de respuesta, profesionalismo, cortesía, credibilidad, seguridad, accesibilidad, comunicación, y comprensión del cliente.

*Elementos tangibles:* apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación. *Fiabilidad:* habilidad para prestar el servicio prometido de forma confiable, segura y cuidadosa. Significa brindar el servicio de forma correcta desde el primer momento. *Capacidad de respuesta:* actitud que se muestra para apoyar a los clientes y para suministrar un servicio rápido. Incluye el cumplimiento a tiempo de los compromisos contraídos. *Profesionalismo:* posesión de las destrezas requeridas y conocimiento de la ejecución del servicio. *Cortesía:* atención, consideración, respeto y amabilidad del personal de contacto. *Credibilidad:* veracidad, creencia, honestidad en el servicio que se presta. *Seguridad:* seguridad representa el sentimiento que tienen los clientes de que sus problemas están en buenas manos. Inexistencia de peligros, riesgos o dudas. *Accesibilidad:* accesible y fácil de contactar. *Comunicación:* mantener a los clientes informados utilizando un lenguaje que pueda entender, así como escucharles. Y *Comprensión del cliente:* hacer el esfuerzo de conocer a los clientes y sus necesidades (Rubio, 2003).

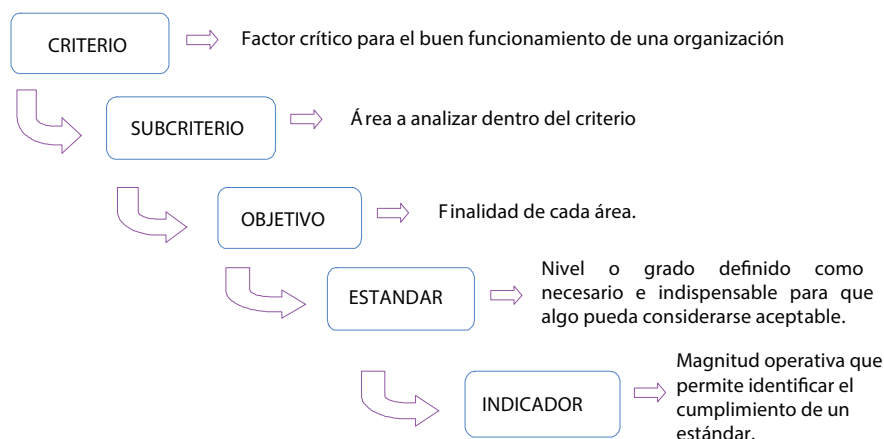
### 3. *Elección de un modelo de gestión de la calidad*

La definición de los estándares se sustenta en el “Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la Educación”. A pesar de su adaptación al ámbito de educación a distancia, el modelo mantiene la estructura básica del Modelo Iberoamericano, no obstante se ha modificado la denominación de algunos de los criterios, su definición, así como el contenido de todos ellos con el objeto de que reflejen la realidad de la educación superior a distancia.

### 4. *Despliegue del modelo*

El modelo comprende la selección de criterios y subcriterios, definición de objetivos, estándares e indicadores. Los criterios están agrupados en Procesos Facilitadores y en Resultados. Los criterios “Resultados” expresan QUÉ se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios “Procesos Facilitadores” que indican CÓMO se enfocan

las diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia. Estos criterios se despliegan en subcriterios, objetivos, estándares e indicadores. Los criterios determinan el marco general, los subcriterios permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y los objetivos reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada área y para alcanzar tales objetivos se fija un nivel mínimo de calidad (estándar) que es posible medir con los indicadores.



**Figura 11.** Despliegue del Modelo de evaluación (Guía de autoevaluación para programas de grado a distancia, 2010, p. 13).

Según el modelo, los criterios determinan el marco general, los subcriterios permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y obviamente los objetivos reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada una de ellas y para alcanzar tales objetivos se fija un nivel mínimo de calidad (estándar) que es posible medir con los indicadores. Esta estructura se mantiene a lo largo de los nueve criterios.

La formulación de los estándares se ha realizado bajo dos ópticas; en aquellos criterios o subcriterios donde en su definición aparecen explícitamente los responsables de su aplicación, se han redactado en un estilo personal para afianzar esta relación, mientras que aquellos en los que no figura quien tiene la responsabilidad asignada, se han redactado de manera impersonal. En cuanto a los indicadores, en lo posible se han formulado como resultados de alguna medida para evitar la creación de un mayor número de niveles y para facilitar la elaboración de instrumentos de recogida de datos. Adicionalmente, con respecto a los “medios de verificación”, éstos constituyen el medio a través del cual se confirma el cumplimiento de los indicadores, y por tanto el cumplimiento de los compromisos adquiridos durante el proceso de autoevaluación.

Los criterios “Resultados”, 6, 7 y 8, se han estructurado en dos grandes subcriterios, las medidas de percepción y las medidas de rendimiento. El criterio 9 “Resultados Globales” muestra aspectos propios de mejora y constituye el elemento esencial que retroalimenta todo lo anterior. En efecto, el modelo comprende: 9 criterios, 31 subcriterios, 78 objetivos, 137 estándares y 174 indicadores, los mismos que se detallan en la tabla siguiente:

**Tabla 22.**

*Componentes del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.*

Criterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
Criterio 1. Liderazgo y estilo de gestión	4	10	11	13
Criterio 2. Estrategia	5	9	10	14
Criterio 3. Desarrollo de las personas	5	9	19	26
Criterio 4. Recursos y alianzas	4	8	17	21
Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos	3	11	29	39
Criterio 6. Resultados de los destinatarios y procesos educativos	2	6	11	14
Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas	2	8	14	16
Criterio 8. Resultados de la sociedad	2	8	16	19
Criterio 9. Resultados Globales	4	9	10	12
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>78</b>	<b>137</b>	<b>174</b>

#### 4.3.3. Relación entre los conceptos fundamentales y los criterios del Modelo

Todos los conceptos que sustentan el modelo mantienen una relación directa o indirecta con los criterios y subcriterios del Modelo CALED. Para comprender el Modelo en todo su nivel, es necesario conocer estas relaciones.

**Orientación hacia los resultados.** Este concepto se encuentra directamente relacionado con todos los criterios de resultados, dado que el programa analiza todos los resultados que necesitan los destinatarios y demás grupos de interés. Para ello debe desarrollar todo el Criterio 2. Estrategia a través de:

- Obtención de los requisitos y medidas de rendimiento de los destinatarios y demás grupos de interés para sustentar la estrategia del programa.
- Desarrollo de la estrategia del programa garantizando el equilibrio entre las necesidades y requisitos de los destinatarios y demás grupos de interés.
- Despliegue de la estrategia del programa para alcanzar los objetivos planificados.

Además, el subcriterio 3b analiza la necesidad de ofrecer al personal de todo lo necesario para que alcancen los resultados en los destinatarios y demás grupos de interés. Por último, los subcriterios 5a y 5b utilizan los resultados obtenidos para mejorar el rendimiento de los destinatarios y procesos educativos.

**Orientación clara hacia los destinatarios.** El estudiante es el mediador final de la calidad de los procesos educativos y se convierte en la razón de la existencia de todas las organizaciones. Todos los resultados de los destinatarios y procesos educativos se presentan en el criterio 6, que mide su satisfacción con los procesos educativos y los indicadores de rendimiento interno del programa. En tal sentido, es necesario desarrollar los subcriterios 5c, 5d y 5e que consideran los procesos educativos de cara a los destinatarios, así como el subcriterio 1c que contempla cómo los líderes, responsables o equipo directivo del programa interactúan con los grupos de interés, desplegando estrategias que recogen sus necesidades y requisitos (2a y 2c).

**Liderazgo con visión, inspiración e integridad.** La importancia de un liderazgo eficaz y eficiente se desarrolla en el criterio 1, aunque afecta a todo el Modelo, en especial en el subcriterio 3c se establece la política y estrategia y se mide principalmente en el subcriterio 7a.

**Gestión por procesos.** Los procesos son una de las partes más relevantes del Modelo, estando representados fundamentalmente en el criterio 5. Además, algunos de los vínculos más importantes son:

- El subcriterio 1b, dado que los líderes o responsables del programa garantizan el desarrollo, la implantación y mejora del Sistema de Gestión de Calidad (SGC).
- Los subcriterios 2a y 2b recogen la información de los procesos para establecer la estrategia, identificando además los procesos claves en el subcriterio 2d.
- Todos los criterios resultados proporcionan información sobre los procesos.

**Desarrollo y compromiso del personal.** Este principio establece las relaciones más explícitas con el criterio 3 y el criterio 7 donde se recogen la gestión, el desarrollo, el apoyo, el reconocimiento y la recompensa a las personas y la medición de su nivel de satisfacción con el programa y los indicadores de rendimiento interno del programa con respecto al personal. En tal sentido, es necesario que los líderes o responsables del programa motiven,



inspiren y apoyen con su liderazgo al personal (subcriterio 1d) y desarrollen políticas y estrategias basadas en sus necesidades y requisitos (2a y 2c).

**Aprendizaje, innovación y mejora continua.** El programa alcanza su máximo rendimiento cuando gestiona y comparte su conocimiento dentro de una cultura general de aprendizaje, innovación y mejora continua. Este concepto se basa en la importancia de aprender de los resultados alcanzados y la necesidad de utilizar dicha información para ser innovadores y creativos en las actividades referidas en los agentes facilitadores, como:

- Los líderes se deben encargar de identificar, fomentar e implicarse en la mejora, el cambio y las actividades de aprendizaje (1a, 1c, 1d y 1e).
- La política y estrategia se debe definir utilizando los resultados de las actividades de aprendizaje (2b).
- El programa debe ser capaz de mejorar los conocimientos y capacidades del personal y ofrecer oportunidades para compartir sus ideas y conocimiento (3b, 3c y 3d).
- El programa debe identificar la gestión del conocimiento y como se comparte dentro del mismo (4e).
- El programa debe innovar constantemente la gestión de los procesos y su mejora (5b) y utilizar la innovación en el desarrollo de nuevos servicios (5c).

**Desarrollo de Alianzas.** Este principio se desarrolla en el criterio 4 y se mide en el criterio 9, mediante el análisis de los resultados obtenidos de la eficacia de las alianzas establecidas por el programa. En este proceso, los líderes deben interactuar con los grupos de interés (1c), recoger sus necesidades y requisitos para establecer estrategias (2b) y equilibrar estas necesidades con las de otros grupos de interés (2c).

**Responsabilidad Social.** El mejor modo de servir a los intereses a largo plazo de la organización y las personas que la integran es adoptar un enfoque ético, superando las expectativas y la normativa de la comunidad en su conjunto. Este concepto tiene bastante influencia sobre los resultados globales del programa, se expresa en muchas partes del programa y se mide en el criterio 8, al analizar la satisfacción de la sociedad con la gestión del programa y los resultados en los indicadores de rendimiento interno del mismo.

- En los subcriterios 1a, 1c y 1d, los líderes deben desarrollar, fomentar y garantizar estrategias que sean referentes de los principios éticos, normativa interna, igualdad de oportunidades o cuidado del medioambiente
- En los subcriterios 2a, 2b y 2c, la estrategia debe tener en cuenta las necesidades y requisitos de la sociedad, identificar medidas relativas a la sociedad y establecer equilibrio entre el resto de grupos de interés.
- En el subcriterio 3a y 3e, el programa debe considerar la igualdad y la justicia en las condiciones de empleo de su personal.
- El criterio 4 debe considerar los grupos de interés que forman parte de la sociedad, la gestión económica del programa, el uso de los recursos que tienen impacto positivo en la sociedad.
- En los subcriterios 5a y 5c se consideran la aplicación eficaz de las normas y estándares sobre el medioambiente, la salud personal y la prevención de riesgos laborales como parte de la gestión de los procesos.

**Tabla 23.**

*Relación principios y criterios del modelo de evaluación*

Criterios	Orientación hacia resultados	Orientación hacia los destinatarios	Liderazgo con visión, inspiración e integridad	Gestión por procesos	Desarrollo y compromiso del personal	Aprendizaje, innovación y mejora continua	Desarrollo de alianzas	Responsabilidad social
Criterio 1		▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
Criterio 2	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
Criterio 3	▪			▪	▪	▪		▪
Criterio 4				▪		▪		▪
Criterio 5	▪	▪		▪		▪	▪	▪
Criterio 6	▪	▪		▪				
Criterio 7	▪		▪	▪	▪			
Criterio 8	▪			▪				▪
Criterio 9	▪			▪			▪	

#### 4.3.4. Ponderación del Modelo de evaluación

El modelo asigna una ponderación de 1000 puntos desglosados en cada uno de los 9 criterios. La ponderación de cada uno de los criterios debe ser desglosada en subcriterios,

objetivos y estándares que puede ser adaptada de acuerdo a la naturaleza y características de cada programa a evaluar sea de especialización, maestría o doctorado.

**Tabla 24.**

*Ponderación del Modelo*

Criterios	Especialización, Maestría y Doctorado
Liderazgo y estilo de gestión	120
Política y estrategia	85
Desarrollo de las personas	105
Recursos y alianzas	90
Destinatarios y procesos educativos	150
Resultados de los destinatarios y procesos educativos	130
Resultados del desarrollo de las personas	120
Resultados de la sociedad	70
Resultados Globales	130
<b>TOTAL</b>	<b>1000</b>

Los valores establecidos para cada criterio constituyen la referencia para asignar la puntuación a cada subcriterio y estándar. Precisa respetar la valoración global del criterio, pues la valoración de los subcriterios y estándares podrían variar en función de la importancia que la institución considere. Los niveles de valoración pueden ser cualitativos y cuantitativos y son producto del rol e importancia que juega cada criterio, subcriterio, objetivo y estándar en el hacer del programa. De acuerdo al modelo, la escala de valoración supone una puntuación de 0 (nada) a 4 (máximo) con su correspondiente interpretación.

**Tabla 25.**

*Escala de Valoración*

Valoración				
0	1	2	3	4
0	25%	50%	75%	100%

Puntuación	Progreso	Valoración	Descripción
0	Ningún avance	0	Ninguna acción se ha realizado aún. Algunas ideas buenas no se han concretado.
1	Cierto avance	25%	Parece que se está produciendo algo. Análisis ocasionales que dieron lugar a ciertas mejoras.
2	Mediano avance	50%	Algunas prácticas han logrado resultados aislados.

Puntuación	Progreso	Valoración	Descripción
3	Avance significativo	75%	Clara evidencia de que se han planteado y tratado este tema de manera adecuada. Revisiones sistemáticas y frecuentes que logran mejoras. Ciertas aplicaciones aún no han aprovechado todo el potencial.
4	Objetivo logrado	100%	Planteamiento excelente o resultado aplicado en su extensión máxima. Solución o resultado que puede servir como modelo y es difícil pensar que pueda ser mejorado.

#### 4.3.5. Algunas consideraciones adicionales

Con el ánimo de asegurar la calidad de los programas de postgrado a distancia que se impartan en América Latina, se han identificado unos criterios mínimos y de excelencia que permitan establecer diferencias significativas en cuanto a su calidad. Se trata de garantizar que todos los programas cuenten con condiciones mínimas de infraestructura, medios educativos, cuerpo académico, perfil del estudiante, resultados del proceso formativo y en especial, con grupos consolidados de investigación, políticas, programas y proyectos al respecto.

Un eje fundamental de este nivel de formación es el *fomento a la investigación de alto nivel*. Se trata de que los programas de postgrado desempeñen un papel especialmente importante en el desarrollo de las capacidades de investigación. En América Latina se han desarrollado distintos lineamientos e indicadores para fomentar la calidad en la formación postgradual, hecho que se remonta a hace más de 10 años atrás (Brunner, 1993; Vessuri, 1997; Lucio & Serrano, 1993). Este aspecto se refiere al carácter y funcionamiento de las líneas de investigación que sirven de soporte a las actividades investigativas asociadas al programa de postgrado y contempla el número y naturaleza de líneas de investigación en funcionamiento, adscripción efectiva de proyectos de investigación de estudiantes y profesores de postgrado a cada línea de investigación, productividad las líneas de investigación.

La *estructura del programa* de postgrado refiere a la fundamentación, justificación, organización y contenidos del plan de estudios, así como a la naturaleza de las actividades académicas que se contemplan de acuerdo con el avance efectivo de los estudiantes en el plan de estudios, y al carácter tanto de la evaluación del programa de postgrado y de los aprendizajes como del trabajo de grado (para maestrías) y de la tesis doctoral (para doctorados).

Se pone especial atención al diseño instruccional. La educación a distancia por sus propias características emplea un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en donde el éxito es mayor en la medida en que los estudiantes asumen la responsabilidad de aprender de manera autónoma y el profesor asume el papel de facilitador del proceso de construcción del aprendizaje. El proceso formativo debe asegurar el desarrollo de las actividades encomendadas y la retroalimentación oportuna en el proceso; así como responder a las características individuales de los estudiantes (PNPC, 2011). El modelo destaca la efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

El *cuerpo académico* juega un papel fundamental en el nivel de postgrado, no sólo como experto en el área de formación sino como experto en educación a distancia. La producción científica, formación académica, desempeño docente, dedicación al programa, participación en actividades de investigación; así como experiencia docente e investigativa son aspectos principales del perfil del cuerpo académico del postgrado. Los antecedentes académicos y la situación actual del cuerpo académico constituyen un factor de suma importancia para la sustentabilidad del programa.

Las características deseables del estudiante al iniciar el programa de postgrado deben estar contenidas en el perfil de ingreso y enunciadas en términos de capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos y valores necesarios para que los estudiantes estén en condiciones de transitar exitosamente por el postgrado. En ese sentido, el programa debe contar con un proceso de admisión riguroso con criterios bien definidos que contemplen no solo la evaluación de sus competencias, sino su trayectoria, motivación e interés, que asegure que los aspirantes tienen los conocimientos previos necesarios. Las características, necesidades y expectativas del estudiante de postgrado; así como la dedicación al programa, formación académica, experiencia profesional, uso de recursos tecnológicos, otros estudios de postgrado, antecedentes profesionales, actividad docente, condición laboral al momento de la admisión y otros indicadores constituyen criterios fundamentales a considerar en un programa de postgrado a distancia.

La *calidad de la infraestructura y equipamiento* debe concentrarse en los recursos físicos e infraestructura para la docencia y la investigación que el programa tiene a su disposición, así como la calidad del apoyo administrativo al programa de postgrado. En ese sentido, cabe considerar los ámbitos disponibles (aulas, oficinas, salas de reunión, laboratorios u

otros), el equipamiento de estos ámbitos; y, la existencia de una biblioteca o centros de documentación y sus recursos bibliográficos.

Los *resultados del proceso de formación* se expresan en cantidad de graduados por promoción, resultados de la investigación realizada y su impacto, las publicaciones y la percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido. La calidad de los productos de evaluación final del postgrado (tesis, trabajo final, proyectos u otros) y la tasa de graduación como variable a considerar constituyen elementos fundamentales en el postgrado.

#### **4.4. Adaptación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado**

Para comprender y aplicar el Modelo CALED en programas de postgrado resulta fundamental, no solamente conocer en profundidad cada uno de los criterios que comportan el Modelo en este nivel de formación, sino destacar los principales aspectos asociados a la calidad de un programa de postgrado de alto nivel. Dichos aspectos son el plan de formación, el personal académico, los estudiantes, la infraestructura, los resultados y la colaboración con los sectores sociales. Estos aspectos de análisis no constan con la misma denominación, pero están implícitos a lo largo de los nueve criterios.

En general, el Modelo comprende cinco criterios “Procesos Facilitadores” y cuatro criterios “Resultados, a saber: liderazgo y estilo de gestión; estrategia, desarrollo del personal, recursos y alianzas, destinatarios y procesos educativos, resultados de los destinatarios y procesos educativos, resultados del desarrollo del personal, resultados de la sociedad y resultados globales.

##### **4.4.1. Procesos facilitadores del Modelo CALED en programas de postgrado**

Los Procesos Facilitadores son aspectos del sistema de gestión de la organización. Son las causas de los resultados. Han de tener un enfoque bien fundamentado e integrado con otros aspectos del sistema de gestión, su efectividad ha de revisarse periódicamente con el objeto de aprender y mejorar, y han de estar sistemáticamente desplegados e implantados en las operaciones de la organización (Márquez Gordones, 2013). Los Criterios 1, 2 y 4 se han dividido para su análisis en cuatro Subcriterios, el Criterio 3 tiene cinco Subcriterios y el Criterio 5 se ha dividido en tres Subcriterios.

En el proceso de Autoevaluación se analiza el Enfoque, el Desarrollo y la Evaluación y Revisión (Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, 2013).

El **Enfoque** se refiere a la fase de planificación. Es la etapa en la que se definen los objetivos y la dirección para cada Subcriterio, junto con la definición y desarrollo de los procedimientos más eficaces para conseguirlos. En esta fase, se debe dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el enfoque que se utiliza en cada uno de los criterios y subcriterios? Y ¿Cuál es su base lógica?

¿Cómo se analizan las necesidades de los grupos de interés involucrados en el programa?

¿Cómo se sustentan las Estrategias de la organización y los resultados que se pretenden conseguir?

¿Cómo se vincula con los otros Criterios o Subcriterios?

¿Hasta qué punto está basado en un espíritu innovador?

El **Desarrollo** denota la puesta en práctica de lo que se define en el enfoque. La aplicación de un modo alineado y sistemático, refuerza las estrategias de la organización en el desarrollo día a día del método a todos los niveles. En esta fase, se debe dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Hasta qué punto se lleva a la práctica el enfoque?

¿Cómo se alinea el desarrollo de este enfoque con el de otros enfoques?

¿Cómo se gestiona el desarrollo, de un modo sistemático, para asegurar su eficacia?

**Evaluación y Revisión** se refieren a la extensión con que se realiza la medición y el control del enfoque con el que tiene lugar las actividades de aprendizaje, y con la que se analizan los resultados de ambos para identificar, jerarquizar, planificar y poner en práctica las mejoras. En esta fase, se debe dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué seguimiento se realiza de la eficiencia y efectividad del enfoque?

¿Qué actividades de evaluación se llevan a cabo?

¿Qué mejoras se han efectuado en el enfoque o en su desarrollo?

¿Cómo se analizan las medidas y la información obtenida en las actividades de evaluación, y cómo se utilizan para identificar prioridades y para proyectar y poner en práctica las mejoras?

#### 4.4.1.1. Liderazgo y Estilo de Gestión

El Modelo concede un papel fundamental al Equipo Directivo en la implantación de los valores necesarios para alcanzar la excelencia en la gestión del programa, así como a su implicación en el desarrollo del Sistema de Gestión de Calidad (SGC). El liderazgo constituye el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo para guiar el programa hacia la gestión de calidad. El Equipo Directivo debe, mediante sus acciones y comportamientos, desarrollar y facilitar la consecución de los objetivos del programa a la luz de la misión y visión de la Institución. El criterio ha de reflejar cómo todos los responsables del programa estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad en tanto que se trata de un proceso fundamental para la mejora continua (Márquez Gordones, 2013). El liderazgo y la gestión son los instrumentos ejecutores de la Política y Estrategia del programa objeto de evaluación.

**Tabla 26.**

*Criterio 1. Liderazgo y Estilo de Gestión*

<b>Criterio 1. LIDERAZGO Y ESTILO DE GESTION 120 puntos</b>	
El criterio analiza la forma en que los Responsables del Programa desarrollan y aplican la estructura organizacional del programa, el marco de los procesos y el sistema de gestión necesarios para la eficaz ejecución de la Política y Estrategia de la Institución, mediante adecuados comportamientos y acciones del Equipo Directivo, actuando como líderes.	
El criterio precisa cuatro subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 1.a.</b>	Los responsables del programa demuestran y comunican su compromiso con una cultura de excelencia, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución.
<b>Subcriterio 1.b.</b>	Los responsables del programa trabajan activamente para satisfacer intereses y expectativas actuales y futuras del personal y demás grupos de interés comprometidos con el desarrollo del mismo.
<b>Subcriterio 1.c.</b>	Los responsables del programa garantizan que la estructura organizacional sea flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Estrategia del Programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.
<b>Subcriterio 1.d.</b>	Los responsables del programa garantizan la gestión y mejora sistemática de los procesos de acuerdo a la gestión y mejora continua de la institución.



El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Estar comprometidos con la gestión de calidad.
- Escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.
- Identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés involucrados en el programa y asegurar que estén contempladas en la planificación del mismo.
- Facilitar los canales de comunicación necesarios para que el personal y demás grupos de interés manifiesten sus sugerencias y quejas.
- Mantener relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.
- Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades creando y difundiendo una estructura organizacional coherente y en armonía con los valores y la cultura de la institución.
- Promover la retroalimentación del personal del programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.
- Apoyar la mejora de los procesos y el compromiso de todos, asignando los recursos económicos y ayuda apropiados.
- Priorizar y tomar decisiones sobre el proceso evaluativo considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.

#### **4.4.1.2. Política y Estrategia**

El Equipo Directivo debe utilizar la misión, visión y valores de la Institución como fundamento de la estrategia del programa, y ésta debe marcar el desarrollo de los criterios 3, 4 y 5. A partir de la estrategia, el programa define los objetivos estratégicos y los traduce en planes estratégicos. Los planes estratégicos marcan la dirección del personal del programa y los lineamientos claros para establecer alianzas y gestionar los recursos. En ese sentido, las organizaciones excelentes implantan su misión, visión y valores desarrollando una estrategia centrada en sus grupos de interés.

**Tabla 27.**

*Criterio 2. Política y Estrategia*

<b>Criterio 2. POLITICA Y ESTRATEGIA 85 puntos</b>	
El criterio analiza cómo el programa desarrolla y cumple sus objetivos a través de una clara Estrategia orientada hacia los distintos grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa en el marco de la Política y Estrategia de la Institución.	
El criterio precisa cuatro subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 2.a.</b>	Los objetivos del programa están basados en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los distintos grupos de interés involucrados.
<b>Subcriterio 2.b.</b>	Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa como marco de referencia para establecerlos y revisarlos.
<b>Subcriterio 2.c.</b>	Los objetivos del programa están basados en actividades de investigación, desarrollo e innovación y desempeño profesional.
<b>Subcriterio 2.d.</b>	El desarrollo de la planificación del programa se evalúa, revisa y mejora periódicamente.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés involucrados.
- Asegurar que la planificación del programa sea adecuada para conseguir sus objetivos y sea coherente con la Política y Estrategia de la Institución.
- Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa o legislación existente, las innovaciones pedagógicas; así como los avances científicos, desarrollo tecnológico e innovación, y desempeño profesional.
- Asegurar que la planificación del programa se concrete en un plan de acción realista.
- Adecuar la planificación del programa con los resultados de la evaluación anual.
- Fomentar una cultura de evaluación sistemática para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.
- Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.
- Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.

#### 4.4.1.3. Desarrollo de las Personas

Este criterio se refiere a cómo utiliza el programa el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente. Cómo actúa el programa para mejorar las condiciones del personal y cómo realiza su gestión para la mejora continua del programa y la formación del estudiante. Según Márquez Gordones (2011), las organizaciones excelentes gestionan, desarrollan y hacen que aflore todo el potencial de las personas que las integran, tanto en el aspecto individual como en equipos o en la organización en su conjunto. Fomentan la justicia e igualdad e implican y facultan a las personas. Se preocupan, comunican, recompensan y dan reconocimiento a las personas para, de este modo, motivarlas e incrementar su compromiso con la organización, logrando que utilicen sus capacidades y conocimientos en beneficio de la misma.

#### Tabla 28.

##### *Criterio 3. Desarrollo de las Personas*

<b>Criterio 3. DESARROLLO DE LAS PERSONAS 105 puntos</b>	
El criterio analiza cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de manera individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.	
El criterio precisa cinco subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 3.a.</b>	Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal.
<b>Subcriterio 3.b.</b>	Los responsables del programa potencian el desarrollo de las capacidades del personal por medio de su formación y capacitación.
<b>Subcriterio 3.c.</b>	Los responsables del programa promueven el compromiso y participación de todo el personal en la mejora continua.
<b>Subcriterio 3.d.</b>	Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.
<b>Subcriterio 3.e.</b>	Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Planificar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.
- Promover el óptimo desempeño del personal en sus puestos de trabajo a partir de los resultados de la evaluación del mismo.

- Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal y necesidades del programa.
- Fomentar el compromiso del personal con la mejora continua, proporcionando oportunidades que estimulen un comportamiento innovador y creativo.
- Mantener canales de información que garanticen una comunicación efectiva.
- Mantener una interacción efectiva entre el personal y demás grupos de interés involucrados para lograr un clima de confianza compartido.
- Valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.

#### 4.4.1.4. Recursos y Alianzas

Este criterio se refiere a cómo el Equipo Directivo planifica y gestiona las alianzas externas, sus proveedores y recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. El programa debe analizar la gestión de sus recursos financieros, recursos de información, recursos externos y alianzas, infraestructura física y tecnológica. Durante la planificación y gestión de sus alianzas y recursos, establecen un equilibrio entre las necesidades actuales y futuras de la organización, la comunidad y el medio ambiente.

Este criterio se refiere a la gestión, utilización y conservación de los recursos, entendiendo por recursos toda aportación material que pueda llegar al programa para el cumplimiento de sus funciones. El despliegue del criterio incide en la utilización real de los recursos del programa en apoyo de la planificación y estrategia del mismo.

### Tabla 29.

#### *Criterio 4. Recursos y Alianzas*

Criterio 4. RECURSOS Y ALIANZAS 90 puntos	
El criterio analiza cómo los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación del programa y lograr sus objetivos.	
El criterio precisa cuatro subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 4.a.</b>	Gestión de recursos financieros.
<b>Subcriterio 4.b.</b>	Gestión de recursos de información y materiales educativos.
<b>Subcriterio 4.c.</b>	Gestión de recursos externos y alianzas.
<b>Subcriterio 4.d.</b>	Gestión de infraestructura física y tecnológica.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo estratégico del programa.
- Disponer toda la información relevante del programa para el personal y demás grupos de interés vinculados a programa.
- Asegurar que la información esté disponible para el personal y demás grupos de interés a los que va dirigida.
- Asegurar que la información generada en el programa sirva para estimular la innovación y la mejora continua.
- Mantener relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación del programa, así como con el desarrollo y mejora del mismo.
- Establecer la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación del mismo.
- Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.
- Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumple las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.

#### **4.4.1.5. Destinatarios y Procesos Educativos**

El programa debe identificar a los destinatarios, gestionar y revisar sus procesos educativos a fin de asegurar su mejora continua. El proceso es el conjunto de actividades relacionadas que van añadiendo valor y que sirven para lograr la satisfacción de las necesidades y expectativas presentes y futuras de los destinatarios y demás grupos de interés.

**Tabla 30.**

*Criterio 5. Destinatarios y Procesos Educativos*

<b>Criterio 5. DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS 150 puntos</b>	
El criterio analiza cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos y los revisa y evalúa para asegurar la mejora del programa. Este criterio constituye uno de los aspectos clave de la educación a distancia.	
El criterio precisa tres subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 5.a.</b>	Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.
<b>Subcriterio 5.b.</b>	Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.
<b>Subcriterio 5.c.</b>	Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Identificar las características, necesidades, y expectativas del estudiante.
- Identificar el proceso de admisión al programa.
- Establecer los objetivos de aprendizaje del programa
- Diseñar el currículo del programa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos.
- Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.
- Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.
- Desarrollar la enseñanza: Titulación.
- Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.
- Desarrollar la enseñanza: Evaluación del desempeño académico.
- Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa en relación a su adecuación para la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- Actualizar los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.

#### 4.4.2. Resultados del Modelo CALED en los programas de postgrado

Existen cuatro Criterios de Resultados. Cada uno de estos Criterios tiene dos Subcriterios, a excepción del Criterio 9 que tiene cuatro Subcriterios. En el proceso de Autoevaluación de **deberán** abordar los siguientes aspectos para cada Subcriterio:

¿Qué resultados se han conseguido hasta la fecha? ¿Cuál es la tendencia?

¿Cuáles son los objetivos anteriores, actuales y futuros?

¿Cómo queda el desempeño del programa en comparación con el de otros programas de la institución?

¿Cuáles son las causas de los resultados y qué acciones de mejora se ha emprendido en vista de ello?

¿Cuál es el fundamento lógico de las medidas utilizadas, y cómo se articulan a la estrategia y se alinean a los planteamientos realizados en los cinco Criterios Facilitadores?

##### 4.4.2.1. Resultados de Destinatarios y Procesos Educativos

El programa de calidad mide de manera exhaustiva los resultados satisfactorios con respecto a sus destinatarios. Es éste un criterio particularmente importante por cuanto mide el nivel de satisfacción de los destinatarios y los procesos educativos; sin esta demanda, ninguna organización educativa tendría razón de ser.

**Tabla 31.**

*Criterio 6. Resultados en los Destinatarios y Procesos Educativos*

Criterio 6. RESULTADOS DE DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS 130 puntos	
El criterio analiza los resultados del programa en relación a los destinatarios y procesos educativos, tal como el grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos en el desarrollo del mismo.	
El criterio precisa dos subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 6.a.</b>	Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.
<b>Subcriterio 6.b.</b>	Medidas del Desempeño y Rendimiento.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Medir periódicamente el grado de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés sobre el programa e informar de los resultados obtenidos.
- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con el de otros programas de la Institución.
- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.
- Medir periódicamente el rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés e informar de los resultados de rendimiento.
- Comparar sistemáticamente el rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con los de otros estudiantes y grupos de interés que participan en otros programas de la institución.
- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.

#### **4.4.2.2. Resultados del Desarrollo del Personal**

El programa debe presentar los resultados con respecto al personal que lo integra, incluyendo los resultados de los niveles de satisfacción. Debe medir de manera exhaustiva y alcanzar resultados excelentes con respecto al desarrollo del personal del programa. La libertad del programa en esta área es a menudo limitada por restricciones externas, y por tanto, las mediciones deben centrarse en las áreas donde el programa goza de libertad. Estos resultados están directamente relacionados con lo que el programa desarrolle en el criterio 3, sustentado sobre un liderazgo efectivo y responsable con el personal del programa y las políticas y estrategias alineadas con las necesidades y expectativas de las mismas. Pues, uno de los recursos, quizá el más invaluable de todos, son las personas; su formación y desarrollo se configuran como factores clave para hacer frente a los diversos cambios que en la actualidad tienen lugar las organizaciones para afrontar los nuevos retos sociales.



**Tabla 32.**

*Criterio 7. Resultados del Desarrollo del Personal*

<b>Criterio 7. RESULTADOS DEL DESARROLLO DEL PERSONAL 120 puntos</b>	
En criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones.	
El criterio precisa dos subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 7.a.</b>	Medidas de la Percepción del Personal.
<b>Subcriterio 7.b.</b>	Medidas del Desempeño y Rendimiento del Personal.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.
- Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas de percepción realizadas.
- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.
- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.
- Medir al menos cada periodo académico los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.
- Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.
- Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.
- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.

### 4.4.2.3. Resultados en la Sociedad

Los programas de calidad miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen en la sociedad. Adoptan un estricto enfoque ético, siendo transparentes y dando cuenta a sus grupos de interés de su rendimiento como organización responsable.

**Tabla 33.**

*Criterio 8. Resultados en la Sociedad*

<b>Criterio 8. RESULTADOS EN LA SOCIEDAD 70 puntos</b>	
El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local, nacional e internacional (según proceda).	
El criterio precisa dos subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 8.a.</b>	Medidas de la Percepción de la Sociedad.
<b>Subcriterio 8.b.</b>	Medidas del Desempeño y Rendimiento.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Realizar análisis periódicos de la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.
- Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.
- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución
- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.
- Realizar análisis periódicos del impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.
- Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.
- Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.

- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.

#### 4.4.2.4. Resultados Globales

Los programas de calidad miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen con respecto a los elementos clave de su política y estrategia, Esto es, lo que consigue la organización en relación con su rendimiento final planificado.

**Tabla 34.**

*Criterio 9. Resultados Globales*

<b>Criterio 9. RESULTADOS GLOBALES 130 puntos</b>	
El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social a corto, medio y largo plazo, que contribuyen al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los grupos de interés implicados en su desarrollo.	
El criterio precisa cuatro subcriterios que deben ser analizados, y que se desglosan en objetivos y estándares correspondientes.	
<b>Subcriterio 9.a.</b>	Resultados obtenidos por el programa.
<b>Subcriterio 9.b.</b>	Resultados obtenidos por las personas implicadas en el programa.
<b>Subcriterio 9.c.</b>	Resultados obtenidos por los alumnos y demás grupos de interés.
<b>Subcriterio 9.d.</b>	Resultados obtenidos por la sociedad.

El criterio debe reflejar cómo se planifican, desarrollan, revisan y mejoran los siguientes aspectos:

- Conocer los resultados de la gestión y planificación del programa.
- Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.
- Conocer los resultados de otros recursos: información, relaciones externas y alianzas, infraestructura física y tecnológica.
- Conocer los resultados de la percepción del personal.
- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento del personal.
- Conocer los resultados de la percepción desempeño y rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés.
- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés.

- Conocer los resultados de la percepción, de la sociedad.
- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad.

En general, el modelo se concreta una vez definidos los subcriterios y objetivos específicos, los niveles de calidad exigibles o estándares, los indicadores que permiten su medida; así como los medios de verificación que garantizan el cumplimiento de los indicadores. Los estándares de calidad y los indicadores del modelo asumen, no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a la organización y gestión, permitiendo la aplicación modular, sin necesidad de utilizar la totalidad de los criterios. A cada estándar se ha asignado un grado de cumplimiento cuantitativo, no así a los indicadores por ser variables según las diferentes instituciones. Los indicadores por ser representativos de la globalidad del contexto, se deben seleccionar según las necesidades y características de cada institución, y concretamente de cada programa (Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia (2010)).

#### **4.5. Caracterización de los criterios de calidad**

Para la caracterización de los criterios de calidad del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado a distancia, se precisan los criterios, subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y medios de verificación con la finalidad de comprender el modelo en su totalidad.

## CRITERIO 1. Liderazgo y Estilo de Gestión

Analiza cómo se desarrolla y se aplica la cultura de excelencia y los valores necesarios para el éxito sostenido del programa, mediante adecuados comportamientos y acciones de los responsables. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura del programa y el marco de los procesos, necesarios para la eficaz ejecución de la estrategia del programa.

<b>Subcriterio 1.a.</b> Los responsables del programa demuestran y comunican su compromiso con una cultura de excelencia, en el marco de la Estrategia del Programa.			
<b>Objetivos</b>	<b>Estándares</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de verificación</b>
<b>Objetivo 1.a.1.</b> Estar comprometidos con la gestión de calidad.	<b>Estándar 1.a.1.a.</b> Aplican las directrices de la estrategia del programa.	<b>1</b> Porcentaje de responsables que aplican las directrices de la estrategia del programa.	Informe de resultados de encuestas y/o entrevistas.
<b>Objetivo 1.a.2.</b> Escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	<b>Estándar 1.a.2.a.</b> Se comunican con el personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	<b>2</b> Porcentaje de responsables que utiliza una estrategia efectiva de comunicación para escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	Estrategia de comunicación del programa. Informe del logro de objetivos del programa en relación con el grado de compromiso del personal y demás grupos de interés.
<b>Subcriterio 1b.</b> Los responsables del programa trabajan activamente para satisfacer intereses y expectativas actuales y futuras del personal y demás grupos de interés comprometidos con el desarrollo del mismo.			
<b>Objetivo 1.b.1.</b> Identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa.	<b>Estándar 1.b.1.a.</b> Disponen los recursos económicos necesarios para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	<b>3</b> Porcentaje de recursos económicos asignados para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés del programa.	Presupuesto para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés.
<b>Objetivo 1. b.2.</b> Asegurar que las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés estén contempladas en la planificación del programa.	<b>Estándar 1.b.2.a.</b> Contemplan las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés en la planificación del programa.	<b>4</b> Porcentaje de necesidades del personal y demás grupos de interés consideradas en la planificación del programa.	Necesidades contempladas en la planificación del programa.
		<b>5</b> Porcentaje de expectativas del personal y demás grupos de interés consideradas en la planificación del programa.	Expectativas contempladas en la planificación del programa.
<b>Objetivo 1.b.3.</b> Asegurar los canales de comunicación necesarios para que el personal y demás grupos de interés manifiesten sus sugerencias y quejas.	<b>Estándar 1.b.3.a.</b> Disponen los canales de comunicación necesarios para que el personal y demás grupos de interés manifiesten sus sugerencias y quejas.	<b>6</b> Número de canales de comunicación disponibles para sugerencias y quejas del personal y demás grupos de interés.	Informe de quejas y reclamos.

<p><b>Objetivo 1.b.4.</b> Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.</p>	<p><b>Estándar 1.b.4.a.</b> Facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.</p>	<p><b>7</b> Número de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa: relacione sde cooperación con clientes y otras organizaciones claves para el funcionamiento del programa.</p>	<p>Informe de convenios y acciones ejecutadas para el funcionamiento del programa.</p>
<p><b>Subcriterio 1.c.</b> Los responsables del programa garantizan que la estructura organizacional sea flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Estrategia del Programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.</p>			
<p><b>Objetivo 1.c.1.</b> Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas y en armonía con los valores y la cultura de la institución.</p>	<p><b>Estándar 1.c.1.a.</b> Establecen una estructura organizacional y funcional acorde con la estrategia del programa y en armonía con los valores y la cultura de la institución.</p>	<p><b>8</b> Existe una estructura organizacional y funcional acorde con la estrategia del programa y en armonía con los valores y la cultura de la institución.</p>	<p>Informe de la estructura orgánica y funcional del programa.</p>
<p><b>Objetivo 1.c.2.</b> Promover la retroalimentación del personal involucrado en el programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.</p>	<p><b>Estándar 1.c.2.a.</b> Establecen estrategias para facilitar la retroalimentación del personal así como la toma de decisiones basada en el desempeño.</p>	<p><b>9</b> Porcentaje de responsables que proporcionan retroalimentación oportuna al personal del programa.</p>	<p>Informe de la retroalimentación recibida por el personal del programa.</p>
		<p><b>10</b> Porcentaje de responsables que aplica mecanismos de promoción y compensación basados en el desempeño del personal.</p>	<p>Informe de promoción del personal basada en el desempeño.</p>
<p><b>Subcriterio 1.d.</b> Los responsables del programa garantizan la gestión y mejora sistemática de los procesos de acuerdo a la gestión y mejora continua de la institución.</p>			
<p><b>Objetivo 1.d.1.</b> Apoyar la mejora de los procesos y el compromiso de todos, asignando los recursos económicos y ayuda apropiados.</p>	<p><b>Estándar 1.d.1.a.</b> Apoyan iniciativas y actividades surgidas del personal para la mejora continua del programa.</p>	<p><b>11</b> Número de incentivos asignados (económicos o de otra naturaleza) para motivar la mejora de los procesos.</p>	<p>Informe de incentivos asignados al personal para mejora de procesos.</p>
	<p><b>Estándar 1.d.1.b.</b> Asignan los recursos económicos necesarios para la gestión y mejora continua del programa.</p>	<p><b>12</b> Porcentaje de recursos asignados para la mejora continua.</p>	<p>Presupuesto asignado para la mejora del programa.</p>
<p><b>Objetivo 1.d.2.</b> Priorizar y tomar decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.</p>	<p><b>Estándar 1.d.2.a.</b> Formulan y aprueban propuestas de mejora.</p>	<p><b>13</b> Número de propuestas de mejora implementadas en relación con el total de propuestas formuladas.</p>	<p>Propuestas de mejora implementadas.</p>

## CRITERIO 2. Estrategia

Analiza cómo el programa desarrolla y cumple sus objetivos a través de una clara Estrategia orientada hacia los distintos grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa en el marco de la Política y Estrategia de la institución.

<b>Subcriterio 2.a.</b> Los objetivos del programa están basados en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los distintos grupos de interés involucrados.			
<b>Objetivos</b>	<b>Estándares</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de verificación</b>
<b>Objetivo 2.a.1.</b> Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés involucrados.	<b>Estándar 2.a.1.a</b> Se consideran las necesidades y expectativas actuales y futuras de los distintos grupos de interés involucrados para establecer los objetivos del programa.	<b>1</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con las necesidades de los grupos de interés involucrados en el desarrollo del mismo.	Informe del análisis de adecuación de objetivos según necesidades de grupos de interés.
		<b>2</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con las expectativas de los grupos de interés involucrados en el desarrollo del mismo.	Informe del análisis de adecuación de objetivos según expectativas de grupos de interés.
<b>Objetivo 2.a.2.</b> Asegurar que la planificación del programa sea adecuada para conseguir sus objetivos y sea coherente con la Política y Estrategia de la Institución.	<b>Estándar 2.a.2.a.</b> Se formula la planificación del programa, de una forma clara y coherente de acuerdo con la Política y Estrategia de la Institución.	<b>3</b> Grado de adecuación de planificación del programa con los objetivos del mismo.	Informe del análisis de adecuación de la planificación del programa con sus objetivos.
		<b>4</b> Grado de coherencia de planificación del programa con la política y estrategia institucional.	Informe del análisis de coherencia de la planificación del programa con la política y estrategia institucional.
<b>Subcriterio 2.b.</b> Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa como marco de referencia para establecerlos y revisarlos.			
<b>Objetivo 2.b.1.</b> Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa o legislación existente y las innovaciones pedagógicas.	<b>Estándar 2.b.1.a</b> Se consideran la normativa o legislación existente, así como las innovaciones pedagógicas para el desarrollo de los objetivos del programa.	<b>5</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación vigente.	Informe del análisis de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación vigente.
		<b>6</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con las innovaciones pedagógicas.	Informe del análisis de adecuación de los objetivos del programa con las innovaciones pedagógicas. (grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico, líneas de investigación y desarrollo tecnológico con proyectos financiados, estudiantes y profesores en grupos y líneas de investigación, tesis relacionadas con las líneas de investigación y desarrollo tecnológico, estudiantes y profesores en patentes, publicaciones e innovaciones; y, estudiantes y profesores en redes y sociedades científicas afines).

<b>Subcriterio 2.c.</b> Los objetivos del programa están basados en actividades de investigación, desarrollo e innovación y desempeño profesional.				
<b>Objetivo 2.c.1.</b> Planificar los objetivos del programa considerando el desarrollo de la investigación, avance tecnológico e innovación y desempeño profesional.	<b>Estándar 2.c.1.a.</b> Se considera el desarrollo de la investigación y avance tecnológico para el logro de los objetivos del programa.	<b>7</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con la investigación científica-tecnológica desarrollada en el programa	Informe de adecuación de los objetivos del programa con la investigación científica tecnológica desarrollada en el programa (para maestrías de investigación y doctorados).	
	<b>Estándar 2.c.1.b.</b> Se consideran actividades de innovación y desempeño profesional para el desarrollo de los objetivos del programa.	<b>8</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con las actividades de innovación o desarrolladas en el programa: campos de práctica profesional de alto nivel, proyectos de innovación de la práctica profesional con participación de estudiantes, patentes, publicaciones e innovaciones con participación de profesores y estudiantes).		Informe del análisis de adecuación de los objetivos del programa con el desarrollo de actividades de innovación y desempeño profesional (para especializaciones y maestrías profesionales).
		<b>9</b> Grado de adecuación de los objetivos del programa con el desarrollo de iniciativas de emprendimiento y vinculación con el entorno productivo y empresarial.		Informe del análisis de adecuación de los objetivos del programa con el desarrollo de iniciativas de emprendimiento y vinculación (para especializaciones y maestrías profesionales).
<b>Subcriterio 2.d.</b> El desarrollo de la planificación del programa se evalúa, revisa y mejora periódicamente.				
<b>Objetivo 2.d.1.</b> Asegurar que la planificación del programa se concrete en un plan de acción realista.	<b>Estándar 2.d.1.a.</b> Se realiza un plan de acción en el que quedan establecidos: calendario de implantación, responsables, recursos materiales y económicos, riesgos y planes de contingencia.	<b>10</b> Existe un plan de acción con calendario de implantación, responsables de cada tarea, recursos materiales y económicos requeridos, así como riesgos y planes de contingencia.	Plan de acción del programa.	
<b>Objetivo 2.d.2.</b> Adecuar la planificación del programa con los resultados de la evaluación anual.	<b>Estándar 2.d.2.a.</b> Se revisa y mejora la planificación del programa a partir de los resultados de la evaluación anual.	<b>11</b> Existe la información específica y concreta para actualizar y mejorar la planificación del programa.	Informe de mejora de la planificación del programa.	
<b>Objetivo 2.d.3.</b> Fomentar una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.	<b>Estándar 2.d.3.a.</b> Se incorpora una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.	<b>12</b> Existe un plan de aseguramiento de la calidad para la mejora continua del programa.	Plan de aseguramiento de la calidad del programa.	



<b>Subcriterio 2.e.</b> La planificación del programa es comunicada y entendida dentro de la Institución por el personal involucrado en el desarrollo del mismo.			
<b>Objetivo 2.e1.</b> Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	<b>Estándar 2.e.1.a.</b> Se establece un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	<b>13</b> Existe un plan de comunicación efectivo para transmitir la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	Plan de comunicación de la planificación del programa. Informe de satisfacción del personal por la información recibida.
<b>Objetivo 2.e.2.</b> Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	<b>Estándar 2.e.2.a.</b> Se dispone de la información necesaria para la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	<b>14</b> Existen diferentes medios de difusión de la información que facilite la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	Medios de difusión de la información del programa.

### CRITERIO 3. Desarrollo de las Personas

Analiza cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de manera individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.

Subcriterio 3.a. Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<b>Objetivo 3.a.1.</b> Planificar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.	<b>Estándar 3.a.1.a</b> Diseñan el perfil de competencias del personal y asignan responsabilidades acordes a la planificación y estrategia del programa.	<b>1</b> Porcentaje de personal que cumple con el perfil requerido en el programa ( <i>Personal directivo, docente, administrativo y de servicio</i> ).	Informe del perfil del personal del programa ( <i>Personal docente y directivo-Formación: nivel académico, experiencia: docente, investigativa, laboral, de gestión académica, participación en eventos académicos, participación en sociedades científicas y académicas, docente, de investigación y de movilidad; dedicación al programa: personal permanente, no permanente; relación profesor/ estudiante. Producción intelectual: publicaciones en revistas especializadas arbitradas, en libros especializados, patentes. Personal administrativo y de servicio: Formación académica-actualización- dedicación al programa- capacidad para colaborar en docencia, investigación y/o gestión</i> ).
	<b>Objetivo 3.a.2</b> Promover el óptimo desempeño del personal en sus puestos de trabajo a partir de los resultados de la evaluación del mismo.	<b>Estándar 3.a.2.a</b> Evalúan el desempeño del personal para la mejora continua de su desempeño.	<b>2</b> Existen acciones de mejora basándose en los resultados de la evaluación del desempeño del personal en sus puestos de trabajo.
<b>Estándar 3.a.2.b</b> Propician un ambiente interno de motivación para el óptimo desempeño del personal.		<b>3</b> Número de estímulos ofrecidos/ número de estímulos recibidos por el personal por el óptimo desempeño de sus funciones.	Informe de estímulos ofrecidos y recibidos por el desempeño laboral.
		<b>4</b> Nivel de satisfacción de los puestos de trabajo asignados.	Informe de satisfacción del personal en relación con la asignación de puestos de trabajo.

<b>Subcriterio 3.b.</b> Los responsables del programa potencian el desarrollo de las capacidades del personal por medio de su formación y capacitación.			
<b>Objetivo 3.b.1.</b> Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.	<b>Estándar 3.b.1.a.</b> Fomentan la formación continua y aplican planes/programas de formación acordes con las necesidades de desarrollo del personal.	<b>5</b> Número de personas que gozan de ayudas para la formación (facilidades de horario, subvenciones, becas, etc.).	Informe de apoyo a la formación continua del personal.
		<b>6</b> Número de ofertas de formación en ejecución acordes con las necesidades de desarrollo del personal.	Plan/ Programa de formación acorde con las necesidades de desarrollo del personal.
		<b>7</b> Porcentaje del personal que está participando en algún plan/programa de formación.	Informe del personal que participa en programas de formación.
	<b>Estándar 3.b.1.b.</b> Realizan periódicamente- al menos una vez al año- el análisis de las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	<b>8</b> Existen mecanismos disponibles para determinar las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal	Informe de necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal. (medios para recoger las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal, Frecuencia para recoger las necesidades de formación y perfeccionamiento del personal, Frecuencia para recoger las necesidades de formación y perfeccionamiento del personal, Número de necesidades detectadas, medidas tomadas en relación con las necesidades detectadas).
<b>Objetivo 3.b.2.</b> Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa.	<b>Estándar 3.b.2.a.</b> Ejecutan planes de formación específica acorde con las necesidades del programa.	<b>9</b> Número de ofertas de formación específica acordes con las necesidades del programa.	Plan/ programa de formación del personal acorde con las necesidades del programa.
		<b>10</b> Porcentaje del personal que está participando en algún programa de formación.	Informe del personal que participa en programas de formación.
	<b>Estándar 3.b.2.c.</b> Incorporan la cultura de la gestión de calidad en los planes de formación.	<b>11</b> Número de ofertas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	Plan de formación relacionado con la gestión de calidad.
	<b>Estándar 3.b.2.d.</b> Revisan la efectividad del plan de formación y proponen plan de mejora.	<b>12</b> Grado de satisfacción del personal con la formación recibida	Informe de satisfacción del personal con la formación recibida.
		<b>13</b> Número de acciones de mejora relacionadas con la efectividad del plan de formación.	Informe de acciones de mejora en torno al plan de formación ejecutado.
<b>Estándar 3.b.2.e.</b> Promueven la participación del personal en el proceso de autoevaluación del desempeño.	<b>14</b> Porcentaje del personal del programa que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	Informe del personal que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	

<b>Subcriterio 3.c. Los responsables del programa promueven el compromiso y participación de todo el personal en la mejora continua.</b>			
<b>Objetivo 3. c.1.</b> Establecer procedimientos para fomentar el compromiso del personal con la mejora continua.	<b>Estándar 3.c.1.a.</b> Estimulan y apoyan al personal para participar en acciones de mejora.	<b>15</b> Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa sobre el total de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa.	Informe de las acciones de mejora surgidas del personal. (Actividades que fomentan la participación del personal en la mejora; equipos de trabajo en que participa el personal; acciones de mejora surgidas de docentes y resto del personal; acciones de mejora consideradas por los responsables; personal que ha realizado propuestas).
	<b>Estándar 3.c.1.b.</b> Reconocen al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	<b>16</b> Porcentaje del personal que ha recibido reconocimiento (económico o de otra índole) por su participación y contribución a la mejora continua.	Informe de reconocimientos del personal por la mejora continua.
<b>Objetivo 3. c.2.</b> Proporcionar oportunidades que estimulen el compromiso y respalden un comportamiento innovador y creativo.	<b>Estándar 3.c.2.a.</b> Potencian iniciativas de experimentación e innovación por parte del personal del programa.	<b>17</b> Número de iniciativas de experimentación e innovación que provienen del personal en ejecución.	Informe de iniciativas de experimentación e innovación que provienen del personal.
		<b>18</b> Porcentaje del personal que participa en las iniciativas de experimentación e innovación.	Informe del personal que ha participado en la ejecución de iniciativas de experimentación e innovación.
<b>Subcriterio 3.d. Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.</b>			
<b>Objetivo 3.d.1.</b> Mantener canales de información que garanticen una comunicación efectiva.	<b>Estándar 3.d.1.a.</b> Reciben y transmiten información al personal.	<b>19</b> Nivel de efectividad de los canales de comunicación utilizados (murales, intercomunicadores, teléfonos, Internet, circulares, memorandos, cartas, publicaciones, informes, reportes, reuniones, charlas, eventos, etc.) por el personal y responsables del programa).	Nivel de efectividad de los canales de comunicación utilizados por el personal y responsables del programa.
	<b>Estándar 3.d.1.b.</b> Identifican las necesidades de información del personal.	<b>20</b> Flujo de información necesaria para el desempeño del personal (información operativa, para establecer en qué medida el personal recibe/transmite la información necesaria para el desempeño del personal).	Flujo de información necesaria para el programa.
	<b>Estándar 3.d.1.c.</b> Evalúan y mejoran la efectividad de la comunicación.	<b>21</b> Nivel de satisfacción de la comunicación interpersonal que se da en el programa.	Informe del nivel de satisfacción de la comunicación interpersonal en el programa.
<b>22</b> Número de acciones implantadas para mejorar la comunicación.		Informe de las acciones de mejora implantadas.	

<b>Subcriterio 3.e. Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.</b>			
<b>Objetivo 3e.1.</b> Crear y mantener una interacción efectiva entre el personal y demás grupos de interés involucrados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.	<b>Estándar 3.e.1.a.</b> Desarrollan actividades sociales y culturales que promuevan un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.	<b>23</b> Número de actividades de relación social desarrolladas.	Informe de actividades de relación social desarrolladas.
		<b>24</b> Número de actividades culturales desarrolladas.	Informe de actividades culturales desarrolladas.
<b>Objetivo 3.e.2.</b> Valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	<b>Estándar 3.e.2.a.</b> Reconocen el trabajo del personal para mantener un nivel de compromiso y asunción de responsabilidades.	<b>25</b> Reconocimientos realizados al personal del programa.	Informe de reconocimientos realizados al personal durante el año vigente.
	<b>3.e.2.b</b>  Desarrollan planes de higiene, seguridad, medio ambiente y responsabilidad sociedad para lograr el compromiso del personal.	<b>26</b> Número de actividades relacionadas con temáticas de higiene, seguridad, y medio ambiente.	Informe de actividades relacionadas con temáticas de higiene, seguridad, y medio ambiente.

CRITERIO 4. Recursos y Alianzas

Analiza cómo los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación del programa y lograr sus objetivos.

Subcriterio 4.a. Gestión de los recursos financieros.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<b>Objetivo 4.a.1.</b> Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo estratégico del programa.	<b>Estándar 4.a.1.a.</b> Elaboran el presupuesto y realizan el seguimiento acorde con la planificación del programa.	<b>1</b> Existe planificación de la gestión del presupuesto del programa.	Informe de la planificación y evaluación de la gestión presupuestaria del programa.
	<b>Estándar 4.a.1.b.</b> Obtienen los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo del programa.	<b>2</b> Porcentaje de recursos económicos y financieros obtenidos en relación con el total de recursos necesarios.	Recursos económicos y financieros disponibles.
	<b>Estándar 4.a.1.c.</b> Evalúan las decisiones de inversión y revisan y mejoran las estrategias y prácticas económico-financieras.	<b>3</b> Grado de coherencia de las necesidades del programa, con las estrategias y prácticas económico-financieras.	Informe de evaluación de las estrategias y prácticas económico-financieras.
		<b>4</b> Existen acciones de mejora de las estrategias y prácticas económico-financieras.	Informe de acciones de mejora de prácticas económico-financieras desarrolladas.
Subcriterio 4.b. Gestión de los recursos de información y materiales educativos.			
<b>Objetivo 4.b.1.</b> Disponer toda la información relevante del programa para todos los grupos de interés vinculados al mismo.	<b>Estándar 4.b.1.a.</b> Establecen un sistema de entrada y salida de información relevante del programa.	<b>5</b> Frecuencia de acceso a la información interna y externa del programa.	Sistema de entrada y salida de información.
	<b>Estándar 4.b.1.b.</b> Tienen acceso oportuno a los materiales educativos	<b>6</b> Porcentaje de materiales educativos que llegan a tiempo a los estudiantes y demás grupos de interés.	Sistema de distribución de material educativo.
	<b>Estándar 4.b.1.c.</b> Aplican la normativa vigente para la publicación de información.	<b>7</b> Porcentaje de materiales educativos que cumplen con la normativa vigente para la publicación de información.	Materiales educativos que cumplen con la normativa vigente para publicación de información.

<p><b>Objetivo.4.b.2.</b> Asegurar que la información esté disponible para los grupos de interés a los que va dirigida.</p>	<p><b>Estándar 4.b.2.a.</b> Mantienen la información actualizada, aseguran su confidencialidad y posibilitan el acceso a los grupos de interés a los que va dirigida.</p>	<p><b>8</b> Existen mecanismos que garantizan que la información esté disponible para los grupos de interés a los que va dirigida (</p>	<p>Mecanismos de gestión de la información (mecanismos de actualización de información; mecanismos de seguridad de la información: acceso a sistemas informáticos que almacenan información; acceso a datos sensibles desde equipos informáticos mediante conexiones seguras -encriptadas; legislación vigente para custodia, procesamiento y uso de datos personales; asignación al personal con acceso a los diferentes tipos de información).</p>
<p><b>Objetivo 4.b.3.</b> Asegurar que la información generada en el programa sirva para estimular la innovación y la mejora continua.</p>	<p><b>Estándar 4.b.3.a.</b> Recogen, almacenan y utilizan la información para la innovación y mejora continua.</p>	<p><b>9</b> Porcentaje de uso de la información generada por el programa para el desarrollo de acciones de mejora.</p>	<p>Informe de acciones de mejora del uso de la información generada en el programa.</p>
<p><b>Subcriterio 4.c. Gestión de los recursos externos y alianzas.</b></p>			
<p><b>Objetivo 4.c.1.</b> Mantener relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación desarrollo y mejora del programa.</p>	<p><b>Estándar 4.c.1.a.</b> Establecen y evalúan las relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de fondos o recursos externos de acuerdo con la planificación del programa, así como con el desarrollo y mejora del mismo.</p>	<p><b>10</b> Número de convenios interinstitucionales vigentes para el desarrollo y mejora del programa (convenios para proyectos de investigación, movilidad académica física/virtual, formación específica especializada, conformación de redes).</p>	<p>Informe de convenios interinstitucionales (nacionales e internacionales) vigentes para desarrollo y mejora del programa.</p>
		<p><b>11</b> Número de convenios de colaboración vigentes para la obtención de recursos externos de acuerdo con la estrategia del programa.</p>	<p>Informe de convenios de colaboración vigentes para obtención de recursos externos.</p>
<p><b>Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.</b></p>			
<p><b>Objetivo 4.d.1.</b> Establecer la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación del mismo.</p>	<p><b>Estándar 4.d.1.a.</b> Definen y obtienen la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa, teniendo en cuenta la planificación del mismo.</p>	<p><b>12</b> Existe infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa</p>	<p>Informe de la infraestructura física y tecnológica del programa. ( espacios y equipamiento para profesores/estudiantes, laboratorios y talleres, centros de práctica, información y documentación, tecnologías de información -bibliotecas e instalaciones, acervos y servicios- y comunicación (equipo e instalaciones, redes y atención y servicios).</p>

	<b>Estándar 4.d.1.b.</b> Definen y obtienen los sistemas informáticos necesarios teniendo en cuenta las necesidades que se derivan del programa.	<b>13</b> Porcentaje de sistemas informáticos acordes con las necesidades que se derivan del programa.	Informe de los tipos y características de los sistemas informáticos del programa.
	<b>Estándar 4.d.1.b.</b> Definen, obtienen o desarrollan las aplicaciones informáticas garantizando su accesibilidad (compatibles y usables).	<b>14</b> Porcentaje de aplicaciones informáticas accesibles (compatibles y usables).	Informe de aplicaciones informáticas accesibles.
	<b>Estándar 4.d.1.b.</b> Definen, obtienen o desarrollan las aplicaciones informáticas y los medios tecnológicos teniendo en cuenta los objetivos del programa.	<b>15</b> Porcentaje de medios tecnológicos que cumplen con los objetivos del programa.	Informe de los medios tecnológicos disponibles.
	<b>Estándar 4.d.1.b.</b> Definen, obtienen y desarrollan las aplicaciones informáticas y los medios tecnológicos teniendo en cuenta los objetivos del programa.	<b>16</b> Porcentaje de aplicaciones informáticas que cumplen con los objetivos del programa.	Informe de las aplicaciones informáticas disponibles.
		<b>17</b> Porcentaje de medios tecnológicos que cumplen con los objetivos del programa.	Informe de medios tecnológicos.
<b>Objetivo 4.d.2.</b> Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los grupos de interés involucrados al programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.	<b>Estándar 4.d.2.a.</b> Facilitan el uso de la infraestructura física y tecnológica existente a todos los grupos de interés involucrados al programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.	<b>18</b> Promedio del uso de la infraestructura física y tecnológica disponible en el programa.	Reporte del uso de la infraestructura física y tecnológica del programa.
<b>Objetivo 4.d.3.</b> Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumpla con las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.	<b>Estándar 4.d.3.a.</b> Mantienen en buen estado la infraestructura física y tecnológica disponible, asegurando su rendimiento durante todo el ciclo de funcionamiento y desarrollo del programa; y teniendo en cuenta su impacto en los grupos de interés involucrados (salud laboral).	<b>19</b> Existe un plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica del programa.	Informe de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica del programa (número de avisos emitidos por deficiencias en el funcionamiento de edificios y/o equipos; porcentaje de avisos atendidos de mantenimiento de edificios, equipos y materiales; y, tiempo medio de respuesta desde la tramitación del aviso hasta la resolución del problema).
		<b>20</b> Impacto del uso de edificios, equipos, materiales y tecnología en el personal del programa.	Informe del impacto del uso de los edificios, equipos, materiales y tecnología (equipos y materiales innovadores existentes y disponibles; número de bajas laborales del personal como consecuencia del uso de los edificios, equipos y materiales; y, número de quejas recibidas como consecuencia de la utilización de los edificios, equipos y materiales).



	<p><b>Estándar 4.d.3.b.</b> Aseguran la disponibilidad de la información y de los servicios informáticos y telemáticos.</p>	<p><b>21</b> Existe un plan de seguridad de la información y de los servicios informáticos y telemáticos. (Mecanismos, protocolos y servicios de seguridad)</p>	<p>Informe del plan de seguridad de la información (edificios asegurados con cobertura vigente; equipos con garantía vigente; normativa para casos de emergencia (incendios, alarmas, desalojos...); sistemas informáticos redundantes; protocolos de recuperación de fallos y desastres; contratos de soporte técnico para sistemas informáticos y telemáticos).</p>
--	---	---	---

**CRITERIO 5. Destinatarios y Procesos Educativos**

Analiza cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos y los revisa y evalúa para asegurar la mejora del programa. Este criterio constituye uno de los aspectos clave de la educación a distancia.

<b>Subcriterio 5.a. Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.</b>			
<b>Objetivo 5.a.1.</b> Identificar las características, necesidades y expectativas del estudiante.	<b>Estándar 5.a.1.a</b> Se analiza las características del estudiante del programa.	<b>1</b> Porcentaje de estudiantes por: Grupos de edad, sexo, estado civil, distribución geográfica, nivel de estudios, empleo discapacidad (auditiva, visual, física). Formación académica relacionada con el programa. Experiencia profesional relacionada con el programa. Experiencia en investigación. Producción científica Dominio mínimo de una lengua extranjera establecida por el programa Habilidades en el uso de recursos tecnológicos Tiempo de dedicación requerido para el programa.	Información del perfil de los estudiantes.
	<b>Estándar 5.a.1.b</b> Se identifican las necesidades y expectativas del estudiante.	<b>2</b> Porcentaje de estudiantes que elige el programa por: No existir, en la localidad otra Institución de Educación Superior. No existir, en la localidad una oferta formativa similar al programa. Independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia. El apoyo virtual que ofrece.	Información de las necesidades del estudiante.
		<b>3</b> Porcentaje de estudiantes que eligen el programa por: Prestigio social Reconocimiento Estímulo personal y social Seguridad en el empleo Mejoramiento de sus ingresos Promoción profesional.	Información de las expectativas del estudiante.

<p><b>Objetivo 5.a.2.</b> Identificar el proceso de admisión al programa.</p>	<p><b>Estándar 5.a.2.a</b> Se establece un proceso de admisión acorde con los objetivos del programa.</p>	<p><b>4</b> Existe un proceso de admisión al programa. El proceso considera requisitos previos en cuanto a: Formación académica Experiencia profesional Uso de recursos tecnológicos Dedicación al programa Dominio de un segundo idioma.</p>	<p>Información del proceso de admisión al programa</p>
<p><b>Subcriterio 5.b.</b> Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.</p>			
<p><b>Objetivo 5.b.1.</b> Establecer los objetivos de aprendizaje del programa</p>	<p><b>Estándar 5.b.1.a.</b> Se diseñan los objetivos del programa teniendo en cuenta el perfil del estudiante y el perfil del profesional que se quiere obtener.</p>	<p><b>5</b> Existe un documento con la definición de los objetivos del programa.</p>	<p>Documento con la definición de los objetivos del programa.</p>
		<p><b>6</b> Porcentaje de objetivos acordes con el perfil de ingreso y egreso.</p>	<p>Análisis de adecuación de los objetivos del programa con el perfil del profesional.</p>
	<p><b>Estándar 5.b.1.a.</b> Se adecuan los objetivos del programa a las necesidades y demanda social.</p>	<p><b>7</b> Porcentaje de objetivos que se adecuan a las necesidades y demanda social.</p>	<p>Análisis de adecuación de objetivos del programa con las necesidades y demanda social.</p>
	<p><b>Estándar 5.b.1.a.</b> Se estudia la viabilidad de los objetivos del programa.</p>	<p><b>8</b> Porcentaje de estudiantes que han alcanzado cada objetivo.</p>	<p>Informe de eficiencia académica.</p>
		<p><b>9</b> Tasa de dedicación al estudio (número de horas que el estudiante dedica al estudio/número de horas estimadas por el programa).</p>	<p>Informe de dedicación al estudio.</p>

<p><b>Objetivo 5.b.2.</b> Diseñar el currículo del programa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos.</p>	<p><b>Estándar 5.b.2.a.</b> Se diseña el currículo con fundamentación pedagógica y metodológica.</p>	<p><b>10</b> Existe fundamentación pedagógica y metodológica en el currículo del programa.</p>	<p>Documento con fundamentación pedagógica y metodológica del currículo.</p>
	<p><b>Estándar 5.b.2.b.</b> Se elabora el diseño instruccional para operativizar el currículo del programa.</p>	<p><b>11</b> Existen orientaciones para el diseño instruccional (objetivos, metodología, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y documentos de apoyo, sistema de tutoría, criterios y procedimientos de evaluación y referencias bibliográficas).</p>	<p>Informe del diseño instruccional</p>
	<p><b>Estándar 5. b.2.d.</b> Se adecua la distribución del número de créditos del currículo a los objetivos del programa.</p>	<p><b>12</b> Grado de adecuación de la distribución del número de créditos a los objetivos del programa (objetivos desarrollados a través del currículo, contenidos/ actividades que se adecuan a los objetivos del programa).</p>	<p>Informe de distribución de los créditos del currículo del programa.</p>
	<p><b>Estándar 5.b.2.c.</b> Se mantiene actualizado el currículo.</p>	<p><b>13</b> Existen revisiones periódicas del diseño micro curricular y de la estructura curricular (al menos una vez en el periodo académico).</p>	<p>Informe de actualización del curriculum.</p>
	<p><b>Estándar 5. b.2.d.</b> Se asegura la flexibilidad del currículo del programa.</p>	<p><b>14</b> Existe una oferta académica flexible con opciones de temas o líneas de investigación; seminarios y ofertas académicas; movilidad académica presencial y/o virtual; convenios de cooperación académica y de investigación.</p>	<p>Informe de flexibilidad curricular.</p>
<p><b>Objetivo 5.b.3.</b> Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.</p>	<p><b>Estándar 5.b.3.a.</b> Se establecen diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p><b>15</b> Existen estrategias didácticas propias para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p>Estrategias didácticas para la enseñanza.</p>
		<p><b>16</b> Existen estrategias didácticas para el trabajo del estudiante (trabajo autónomo, gestión de la información y comunicación y trabajo colaborativo).</p>	<p>Estrategias didácticas para el trabajo autónomo del estudiante.</p>
	<p><b>Estándar 5.b.3.b.</b> Se utilizan materiales y medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.</p>	<p><b>17</b> Porcentaje de componentes académicos (módulos o asignaturas) que utilizan materiales y recursos tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia.</p>	<p>Informe de materiales y recursos didácticos para la enseñanza de postgrado.</p>

<p><b>Objetivo 5.b.4.</b> Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.</p>	<p><b>Estándar 5.b.4.a</b> Se establece un sistema de atención tutorial eficaz y se evalúa el grado de cumplimiento del mismo.</p>	<p><b>18</b> Existe un sistema de atención tutorial acorde a los objetivos del programa.</p>	<p>Sistema de atención tutorial. El sistema contempla: normativa, medios disponibles, servicios de información y ayuda, funciones de atención tutorial, modalidades de tutoría, horario de tutoría grupal/ individual, horario de tutoría y orientación, número de estudiantes por profesor.</p>
		<p><b>19</b> Grado de cumplimiento del sistema de atención tutorial que se ofrece.</p>	<p>Informe del sistema de atención tutorial. (Medios disponibles para consultas a profesores; profesores que realizan orientaciones al estudio; consultas realizadas y atendidas por el profesor; tiempo medio de respuesta a las consultas realizadas por los estudiantes; utilización de medios disponibles para consulta a profesores; utilización de servicios de información y ayuda disponibles por parte de los estudiantes; utilización de diferentes modalidades de tutoría disponibles: presencial: individual y grupal. Distancia: individual (telefónica, correo electrónica), grupal (videoconferencia, telemática; ratio profesor alumno).</p>
	<p><b>Estándar 5.b.4.e</b> Se forma y mantiene actualizado al personal que se relaciona con los estudiantes en educación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.</p>	<p><b>20</b> Existen procesos de actualización del personal en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.</p>	<p>Informe del plan de formación del personal en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales implantado. (El plan de formación debe considerar: horas de formación impartidas en técnicas pedagógicas y sociales; profesorado que se ha formado en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales; personal administrativo y de servicios que se ha formado en habilidades sociales; y, personal que considera positiva y adecuada la formación recibida en el desarrollo del programa).</p>

<b>Objetivo 5.b.5.</b> Desarrollar la enseñanza: Titulación.	<b>Estándar 5.b.5.a</b> Se ofrece acompañamiento continuo y tutoría académica para el desarrollo de las tesis de grado.	<b>21</b> Existen mecanismos de acompañamiento estudiantil para el desarrollo de las tesis de grado (políticas de acompañamiento y tutoría académica, política para asignación de profesores y jurados de tesis, número de estudiantes por profesor, número de tutores externos).	Informe del proceso de acompañamiento estudiantil y tutoría académica de las tesis de grado.
		<b>22</b> Existe seguimiento continuo del trabajo académico durante el desarrollo de las tesis de grado (número de tesis de grado concluidas; tiempo promedio de culminación de las tesis de grado).	Informe de seguimiento del trabajo académico durante el desarrollo de las tesis de grado.
<b>Objetivo 5.b.6.</b> Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	<b>Estándar 5. b.6.a.</b> Se fomenta el aprendizaje autónomo, interactivo y colaborativo entre los estudiantes.  <b>Estándar 5.b.6.a.</b> Se fomenta el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario entre los estudiantes.	<b>23</b> Número de actividades que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes.	Actividades del trabajo autónomo y colaborativo del estudiante.
		<b>24</b> Número de actividades que propician oportunidades de aprendizaje interdisciplinario (aprendizaje combinado entre múltiples áreas del saber)	Actividades de carácter interdisciplinario del estudiante.
		<b>25</b> Número de actividades que propician oportunidades de aprendizaje multidisciplinario.	Actividades de carácter multidisciplinario del estudiante.
<b>Objetivo 5.b.7.</b> Desarrollar la enseñanza: Evaluación del desempeño académico.	<b>Estándar 5.b.7.a.</b> Se establecen distintos procedimientos y criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes.	<b>26</b> Existen distintos procedimientos para evaluar el desempeño académico.	Procedimientos para evaluación del desempeño académico.
		<b>27</b> Porcentaje de criterios para evaluar el desempeño académico.	Criterios para evaluación del desempeño académico.
	<b>Estándar 5. b.7.c.</b> Se informa a los estudiantes de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico.	<b>28</b> Porcentaje de estudiantes que son informados sobre los procedimientos de evaluación y desempeño académico. (tiempo medio de respuesta desde que se evalúa hasta que se informa los resultados)	Documento de información de los resultados del desempeño académico.

<b>Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.</b>			
<b>Objetivo 5.c.1.</b> Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa en relación con su adecuación para la consecución de los objetivos de aprendizaje.	<b>Estándar 5.c.1.a.</b> Se realiza un seguimiento de los objetivos del programa en relación a si son adecuados para su consecución.	29 Porcentaje de estudiantes que han alcanzado los objetivos al finalizar el programa.	Eficiencia académica y terminal del programa.
	<b>Estándar 5.c.1.b</b> Se realiza seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación con si es adecuada la puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado.	30 Porcentaje de contenidos reestructurados sobre el total de los previstos en el currículo.	Contenidos desarrollados en el programa.
		31 Porcentaje de actividades desarrolladas sobre el total de las previstas en el currículo.	Actividades desarrolladas en el programa.
<b>Estándar 5.c.1.c.</b> Se realiza seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos, atención tutorial, titulación, trabajo de los alumnos, evaluación del aprendizaje) en relación con si es adecuada para la consecución de los objetivos del programa.	32 Existe seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos, atención tutorial, titulación, trabajo de los estudiantes, evaluación del aprendizaje).	Informe del desarrollo de la enseñanza: <i>Metodología docente y recursos didácticos:</i> Recursos didácticos utilizados sobre los previstos. Normas y/o criterios para elaboración, revisión y renovación de materiales didácticos (impresos, no impresos y medios tecnológicos). <i>Atención tutorial:</i> Horas de tutoría realizadas sobre las previstas. Quejas/sugerencias sobre la tutoría, expresadas por los alumnos. <i>Trabajo de los alumnos:</i> Registro de seguimiento del trabajo de los alumnos. <i>Evaluación del aprendizaje:</i> Criterios de evaluación aplicados.	

	<p><b>Estándar 5.c.1.d.</b> Se determinan los niveles de satisfacción; así como las necesidades futuras de los estudiantes y demás grupos de interés externos con respecto al funcionamiento general del programa.</p>	<p><b>33</b> Nivel de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés sobre el funcionamiento general del programa.</p>	<p>Informe del nivel de satisfacción de estudiantes y grupos de interés externos sobre el funcionamiento del programa. El informe puede contemplar: Frecuencia con la que se realizan los estudios para medir el grado de satisfacción de los estudiantes y otros grupos de interés externos. Medios (encuestas, entrevistas, etc.) utilizados para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes y otros grupos de interés externos. Número de quejas de los estudiantes y otros grupos de interés externos sobre diferentes aspectos del funcionamiento general del programa.</p>
		<p><b>34</b> Existe estudios de las necesidades y expectativas de los estudiantes y grupos de interés sobre el funcionamiento general del programa.</p>	<p>Informe de necesidades y expectativas sobre el funcionamiento del programa.</p>
<p><b>Objetivo 5.c.2.</b> Actualizar los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.</p>	<p><b>Estándar 5. c.2.a.</b> Se gestiona eficazmente la información procedente de los destinatarios (sugerencias y quejas) para mejorar los procesos implicados en el desarrollo del programa.</p>	<p><b>35</b> Porcentaje de mejoras introducidas en los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.</p>	<p>Informe de acciones de mejora de información procedente de estudiantes.</p>
	<p><b>Estándar 5.c.2.b.</b> Se colabora con todos los grupos de interés para mejorar los procesos del programa y alcanzar los objetivos del mismo.</p>	<p><b>36</b> Número de mejoras introducidas como consecuencia de los problemas detectados con la colaboración de los grupos de interés implicados en el programa.</p>	<p>Informe de acciones de mejora de problemas detectados por grupos de interés involucrados.</p>
	<p><b>Estándar 5.c.2.c.</b> Se aportan soluciones a problemas concretos encontrados con la evaluación del desempeño académico (fracaso educativo y abandono estudiantil).</p>	<p><b>37</b> Porcentaje de acciones de mejora aplicadas sobre el total de dificultades detectadas en la evaluación del desempeño académico.</p>	<p>Informe de acciones de mejora de la evaluación del desempeño estudiantil.</p>



	<p><b>Estándar 5.c.2.d</b> Se utilizan diferentes medios para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la calidad y mejora del programa y de los servicios que ofrece.</p>	<p><b>38</b> Porcentaje de estudiantes que expresan su opinión sobre la calidad del programa y de los servicios que ofrece.</p>	<p>Informe de percepción de estudiantes sobre la calidad del programa y servicios que ofrece.</p>
	<p><b>Estándar 5.c.2.f.</b> Se comunican y se difunden los resultados del programa y planes de mejora a los estudiantes y demás grupos de interés existentes o potenciales con el fin de mejorar el desarrollo del programa y la satisfacción con el mismo.</p>	<p><b>39</b> Porcentaje de estudiantes y demás grupos de interés que conoce los resultados del programa y planes de mejora.</p>	<p>Informe de resultados y planes de mejora del programa.</p>

**CRITERIO 6. Resultados de los Destinatarios y Procesos Educativos**

El criterio analiza los resultados del programa en relación con los destinatarios y procesos educativos, tal como el grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos en el desarrollo del mismo.

Subcriterio 6.a. Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<p><b>Objetivo 6.a.1.</b> Medir periódicamente el grado de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés sobre el programa e informar de los resultados obtenidos.</p>	<p><b>Estándar 6.a.1.a.</b> Se evalúa el grado de satisfacción de los estudiantes relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.</p>	<p><b>1</b> Grado de satisfacción de los estudiantes respecto al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.</p>	<p>Informe del grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los procesos implicados en el desarrollo del programa. El informe puede contemplar: Porcentaje de estudiantes que ha cumplido sus expectativas iniciales. Porcentaje de estudiantes que está satisfecho con: objetivos, currículo, metodología docente, atención tutorial, dirección de tesis, formación de profesores, personal administrativo y servicios, aprendizaje independiente, evaluación del aprendizaje; procesos de comunicación e intercambio de información; medios para expresar opiniones; tratamiento de quejas y/o sugerencias; sentimiento de pertenencia al programa; clima de convivencia y relaciones humanas; participación en el desarrollo y mejora del programa; soluciones y alternativas para resolver dificultades; instalaciones y mantenimiento; agilidad en procesos administrativos.</p>

	<b>Estándar 6.a.1.b.</b> Se evalúa el grado de satisfacción de los grupos de interés de los servicios prestados por el programa	2 Grado de satisfacción de los grupos de interés en relación con los servicios prestados por el programa.	Informe de satisfacción de los servicios prestados por el programa (grupos de interés). El informe puede contemplar: Convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación. Funcionamiento general del programa. Cobertura de sus necesidades y expectativas. Participación en la mejora de los procesos. Publicidad de los resultados obtenidos en el programa (académicos, económicos, y de cualquier otro tipo).
	<b>Estándar 6.a.2.a.</b> Se ofrece información a los estudiantes y demás grupos de interés sobre su grado de satisfacción con el programa.	3 Número instrumentos o medidas que se toman para que los alumnos y demás grupos de interés estén informados sobre su satisfacción con el programa.	Medidas para informar a estudiantes y grupos de interés sobre satisfacción con el programa.
<b>Objetivo 6.a.2.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con el de otros programas de la Institución.	<b>Estándar 6.a.2.a.</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por los estudiantes del programa con el de otros programas de la Institución.	4 Diferencia del grado de satisfacción entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas de la Institución.	Análisis de satisfacción de estudiantes del programa y de otros programas de la Institución.
	<b>Estándar 6.a.2.b.</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por los grupos de interés del programa con el de otros programas de la Institución.	5 Diferencia del grado de satisfacción entre los grupos de interés del programa y los grupos de interés de otros programas de la Institución.	Análisis de satisfacción de grupos de interés del programa y otros programas de la Institución.
<b>Objetivo 6.a.3.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.	<b>Estándar 6.a.3.a.</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas	6 Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe de ejecución del plan de mejora.

<b>Subcriterio 6.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.</b>			
<b>Objetivo 6.b.1.</b> Medir periódicamente el rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés e informar de los resultados de rendimiento.	<b>Estándar 6.b.1.a.</b> Se evalúa el rendimiento de los estudiantes y se ofrece información sobre sus resultados.	<b>7</b> Existen resultados del rendimiento de los estudiantes.	Informe del rendimiento de los estudiantes. El informe puede contemplar: Tesis inscritas Tesis defendidas Tasa de graduación Tasa de eficiencia Tasa de abandono Tasa de éxito Rendimiento científico de las tesis defendidas (citaciones, impacto, publicaciones, patentes, etc) Contribuciones resultantes: duración media (en años) del programa (tiempo medio transcurrido desde que se matricula hasta que defiende la tesis). Nota media con la que acceden los estudiantes al programa Capacidad de transferencia del programa (Impacto) Perfil del estudiante al culminar el programa.
		<b>8</b> Porcentaje de estudiantes que manifiesta tener información oportuna sobre sus resultados.	Información sobre resultados del rendimiento estudiantil.
	<b>Estándar 6.b.1.b.</b> Se evalúa el rendimiento obtenido por los grupos de interés externos del programa y se informa sobre los resultados de rendimiento de los estudiantes y del personal participante en el programa.	<b>9</b> Porcentaje de puestos de trabajo cubiertos con personal que ha participado como estudiante en el programa.	Informe de puestos de trabajo cubiertos con personal del programa.
		<b>10</b> Porcentaje de personal de la institución o empresa que ha mejorado su desempeño con la participación en el programa.	Informe de personal que ha mejorado su desempeño con el programa.
		<b>11</b> Porcentaje de grupos de interés externos que manifiesta tener información sobre los resultados del rendimiento de los estudiantes y personal participante en el programa.	Proceso de comunicación de la información del rendimiento de los estudiantes y personal participante en el programa.

<p><b>Objetivo 6.b.2.</b> Comparar sistemáticamente el rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con los de otros estudiantes y grupos de interés que participan en otros programas de la institución.</p>	<p><b>Estándar 6.b.2.a.</b> Se compara los resultados de rendimiento de los estudiantes del programa con el de los estudiantes de otros programas de la institución.</p>	<p><b>12</b> Diferencia en los resultados de rendimiento entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas de la Institución.</p>	<p>Análisis de resultados del rendimiento de estudiantes del programa y de otros programas de la Institución.</p>
	<p><b>Estándar 6.b.2.b.</b> Se compara los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los grupos de interés del mismo con el de los grupos de interés de otros programas de la institución.</p>	<p><b>13</b> Diferencia en los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los grupos de interés del mismo y los grupos de interés de otros programas de la Institución.</p>	<p>Análisis de resultados del rendimiento de grupos de interés del programa y de otros programas de la Institución.</p>
<p><b>Objetivo 6.b.3.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.</p>	<p><b>Estándar 6.b.3.a.</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.</p>	<p><b>14</b> Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.</p>	<p>Informe acciones de mejora realizadas en función de las evaluaciones realizadas.</p>

## CRITERIO 7. Resultados del Desarrollo de las Personas

Analiza lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones.

Subcriterio 7.a. Medidas de la percepción del personal.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<b>Objetivo 7.a.1.</b> Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.	<b>Estándar 7.a.1.a.</b> Se evalúa la satisfacción del personal relativo a su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo, ...)	<b>1</b> Porcentaje del personal que está satisfecho con su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo, ...)	Informe de satisfacción del personal con su entorno de trabajo, con respecto a: Seguridad e higiene. Condiciones laborales. Salarios y beneficios recibidos. Relaciones interpersonales. Instalaciones y servicios. Igualdad de oportunidades. Desarrollo de la carrera profesional. Comunicación con responsables y personal. Liderazgo y estilo de dirección. Participación en la planificación, desarrollo y procesos de mejora.
Objetivo 7.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas de percepción realizadas.	<b>Estándar 7.a.2.a.</b> Se evalúa la información obtenida por los responsables del programa y la información recibida por el personal del programa sobre su percepción.	<b>2</b> Porcentaje de responsables que obtienen información acerca de la percepción de la satisfacción el personal.	Información sobre la satisfacción del personal obtenida por los responsables del programa.
		<b>3</b> Porcentaje del personal que recibe información sobre la percepción de la satisfacción.	Información sobre la satisfacción del personal recibida por el personal del programa.
<b>Objetivo 7.a.3.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.	<b>Estándar 7.a.3.a.</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por el personal del programa con el de otros programas de la Institución.	<b>4</b> Diferencia en el grado de satisfacción manifestado entre el personal del programa y el manifestado por el personal de otros programas de la Institución.	Informe del grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.
<b>Objetivo 7.a.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	<b>Estándar 7.a.4.a.</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	<b>5</b> Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas, respecto a la percepción de la satisfacción del personal.	Informe de mejoras ejecutadas en función de los resultados obtenidos.

<b>Subcriterio 7.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento del personal.</b>			
<p><b>Objetivo 7.b.1.</b> Medir al menos cada periodo académico los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.</p>	<p><b>7. b.1.a</b> Se evalúa la formación y desarrollo profesional del personal, medido como: participación en eventos científicos; producción científica; competencia profesional, autonomía para la propia formación.</p>	<p><b>6</b> Grado de formación y desarrollo profesional del personal, en relación con: participación en eventos científicos, producción científica, competencia profesional, autonomía para la propia formación.</p>	<p>Informe del grado de formación y desarrollo profesional del personal. El informe puede contemplar: Horas de formación en programas, congresos y/o seminarios a los que ha asistido el personal. Publicaciones científicas en los últimos cinco años: artículos en revistas internacionales/ nacionales indexadas, libros con ISBN, otras publicaciones relacionadas con la investigación desarrollada en el programa. Patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de investigaciones realizadas en los últimos cinco años. Participación en comités editoriales. Participación en formación no propuesta por la Institución.</p>
	<p><b>Estándar 7.b.1.b.</b> Se evalúa la participación del personal en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.</p>	<p><b>7</b> Grado de participación del personal en el programa.</p>	<p>Informe de participación del personal en el programa. El informe puede contemplar: Porcentaje del personal que participa en algún grupo de mejora. Número de iniciativas y sugerencias realizadas por el personal. Porcentaje de participación en encuestas de satisfacción del personal.</p>
	<p><b>Estándar 7.b.1.c.</b> Se evalúa el grado de ausentismo y quejas expresadas.</p>	<p><b>8</b> Grado de ausentismo y quejas expresadas.</p>	<p>Informe del grado de ausentismo y quejas expresadas por el personal.</p>
	<p><b>Estándar 7.b.1.d.</b> Se evalúa el grado de fidelidad del programa.</p>	<p><b>9</b> Grado de fidelidad al programa.</p>	<p>Informe del grado de fidelidad con el programa (horas de dedicación al programa y horas dedicadas a promocionar al programa).</p>

	<b>Estándar 7.b.1.e.</b> Se evalúa el nivel de accidentes y medidas de prevención de riesgos.	<b>10</b> Nivel de accidentes causados en el programa.	Informe del nivel de accidentes y medidas de prevención consideradas en el programa. El informe puede contemplar: Número de accidentes ocurridos durante el desarrollo del programa. Porcentaje de cobertura de accidentes en el programa. Plan/ programa de prevención de riesgos de accidentes.
	<b>Estándar 7.b.1.d.</b> Se evalúa las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa.	<b>11</b> Existe informe de las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo del programa.	Informe de instalaciones y servicios para el desarrollo del programa. El informe puede contemplar: Porcentaje de actividades con espacio adecuado. Porcentaje de actividades que no se han llevado a cabo o no por falta de instalaciones o servicios. Porcentaje de instalaciones en buen estado. Porcentaje de instalaciones a disposición del personal, independientemente de las utilizadas por los clientes durante el desarrollo.
	<b>Estándar 7.b.1.e.</b> Se evalúan las relaciones interpersonales entre el personal y entre personal y grupos de interés externos.	<b>12</b> Número de conflictos/ incidentes entre el personal y los grupos de interés externos.	Informe de los conflictos/ incidentes entre el personal y grupos de interés externos.
<b>Objetivo 7.b.2.</b> Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.	<b>Estándar 7.b.2.a.</b> Se evalúa el grado de información obtenida por parte de los responsables del programa sobre el rendimiento del personal y la información recibida por parte del personal sobre su rendimiento.	<b>13</b> Porcentaje de responsables que obtienen la información sobre el rendimiento del personal.	Información obtenida por los responsables del programa sobre el rendimiento del personal.
		<b>14</b> Porcentaje del personal que recibe la información sobre su rendimiento.	Información obtenida por el personal sobre su rendimiento.
<b>Objetivo 7.b.3.</b> Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.	<b>Estándar 7.b.3.a.</b> Se compara el rendimiento conseguido por el personal del programa con el conseguido por el personal de otros programas de la Institución.	<b>15</b> Diferencia del rendimiento conseguido entre el personal del programa y el personal de otros programas de la Institución.	Informe del rendimiento del personal del programa y de otros programas de la institución.



<p><b>Objetivo 7.b.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.</p>	<p><b>Estándar 7.b.4.a.</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.</p>	<p><b>16</b> Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.</p>	<p>Informe de mejoras realizadas en el programa.</p>
---	--	--	--

## CRITERIO 8. Resultados de Sociedad

El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local, nacional e internacional (según proceda).

Subcriterio 8.a. Medidas de la Percepción de la Sociedad.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<b>Objetivo 8.a.1.</b> Realizar análisis periódicos de la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.	<b>Estándar 8.a.1.a.</b> Se desarrollan actividades con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local.	<b>1</b> Porcentaje de la sociedad consultada que manifiesta que el programa tiene impacto en los niveles de empleo y economía local.	Impacto del programa en los niveles de empleo y economía local.
	<b>Estándar 8.a.1.b.</b> Se aportan soluciones para la mejora de la calidad de vida y se incide en el nivel cultural de éste.	<b>2</b> Número de soluciones aportadas para la mejora de la calidad de vida.	Resultados de acciones relacionadas con extensión académica y proyección social.
		<b>2</b> Número de actividades culturales en las que participan personas del entorno inmediato y de la localidad.	Informe de actividades culturales desarrolladas con personas del entorno inmediato y de la localidad.
	<b>Estándar 8.a.1.c.</b> Se establece relaciones de colaboración con otros programas e instituciones.	<b>3</b> Número de relaciones establecidas con programas similares.	Informe de las relaciones establecidas con programas similares.
		<b>4</b> Número de relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.	Informe de las relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.
	<b>Estándar 8.a.1.d.</b> Se interactúa con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos.	<b>5</b> Número de actividades realizadas para la preservación y mantenimiento de recursos.	Informe de actividades para preservación y mantenimiento de recursos.
	<b>Estándar 8.a.1.e.</b> Se promueve el deporte y al ocio.	<b>6</b> Número de acciones relacionadas con el deporte y el ocio.	Informe de acciones relacionadas con el deporte y el ocio.
	<b>Estándar 8.a.1.f.</b> Se llevan a cabo acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	<b>7</b> Número de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	Informe de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.
<b>Estándar 8.a.1.g.</b> Se involucra a la sociedad en actividades de formación o educación.	<b>8</b> Número de acciones de formación o educación.	Informe de acciones relacionadas con formación o educación.	

<b>Objetivo 8.a.2.</b> Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	<b>Estándar 8.a.2.a</b> Se conoce la información obtenida sobre la percepción de satisfacción de la sociedad por parte de los responsables y personal del programa.	<b>9</b> Porcentaje de los responsables que obtiene la información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad.	Información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad recibida por responsables del programa.
		<b>10</b> Porcentaje del personal que obtiene información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad.	Informe sobre percepción de la satisfacción de la sociedad recibida por personal del programa.
<b>Objetivo 8.a.3.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución	<b>Estándar 8.a.3.a.</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por la sociedad respecto al programa con el expresado para otros programas de la institución.	<b>11</b> Diferencia entre el grado de satisfacción manifestado por la sociedad respecto al programa y el expresado hacia otros programas de la institución.	Informe sobre satisfacción de la sociedad respecto al programa y otros programas de la institución.
<b>Objetivo 8.a.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	<b>Estándar 8.a.4.a.</b> Se establece un plan de mejora estructurado con los diferentes procesos teniendo en cuenta las evaluaciones de los diferentes aspectos.	<b>12</b> Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones de los diferentes aspectos.	Informe de ejecución de acciones de mejora.
<b>Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.</b>			
<b>Objetivo 8.b.1.</b> Realizar análisis periódicos del impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.	<b>Estándar 8.b.1.a</b> Se evalúa el grado de influencia del programa en los cambios de los niveles de empleo.	<b>13</b> Porcentaje de cambios en los niveles de empleo.	Impacto del programa en los niveles de empleo.
	<b>Estándar 8.b.1.b.</b> Se establecen relaciones formales con autoridades de la sociedad respecto a: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	<b>14</b> Número de relaciones formales establecidas con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	Relaciones formales establecidas con autoridades de la sociedad.
	<b>Estándar 8.b.1.c.</b> Se reciben reconocimientos explícitos por el programa.	<b>15</b> Número de reconocimientos recibidos por el programa (premios, distinciones, informes favorables emitidos por autoridades o expertos).	Reconocimientos explícitos por el programa.
<b>Objetivo 8.b.2.</b> Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	<b>Estándar 8.b.2.a</b> Se conoce el grado de información obtenida sobre el impacto del programa en la sociedad por parte de los responsables y el personal del programa.	<b>16</b> Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	Información sobre impacto del programa en la sociedad obtenida por los responsables del programa.
		<b>17</b> Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	Información sobre impacto del programa en la sociedad recibida por el personal del programa.

<b>Objetivo 8.b.3.</b> Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.	<b>Estándar 8.b.3.a</b> Se compara el impacto del programa en la sociedad con el impacto producido por otros programas de la institución.	<b>18</b> Diferencia en el impacto producido en la sociedad entre el programa y otros programas de la institución.	Análisis del impacto del programa en la sociedad en relación con el impacto producido por otros programas de la institución.
<b>Objetivo 8.b.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	<b>Estándar 8.b.4.a.</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	<b>19</b> Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe de ejecución de acciones de mejora.

## CRITERIO 9. Resultados Globales

Analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social a corto, medio y largo plazo, que contribuyen al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo.

Subcriterio 9.a. Resultados obtenidos por el programa.			
Objetivos	Estándares	Indicadores	Medios de verificación
<b>Objetivo 9.a.1.</b> Conocer los resultados de la gestión y planificación del programa.	<b>Estándar 9.a.1.a.</b> Se realiza un seguimiento de la gestión y planificación del programa, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del mismo.	<b>1</b> Porcentaje de medidas adoptadas en relación con la gestión y planificación del programa sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas.	Informe de acciones de mejora en relación con la gestión y planificación del programa.
<b>Objetivo 9.a.2.</b> Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.	<b>Estándar 9.a.2.a.</b> Se realiza un seguimiento de la gestión de los recursos económicos y financieros del programa.	<b>2</b> Número de medidas adoptadas en relación con los gastos realizados sobre los presupuestados.	Informe de acciones de mejora en relación con la gestión presupuestaria del programa.
		<b>3</b> Rendimiento económico financiero del programa:	Informe del rendimiento económico financiero del programa: Payback: Retorno de la inversión. ROI: $\frac{\text{Ingresos} - \text{Gastos}}{\text{Total de la inversión inicial}}$ Total de ingresos operativos / Total de gastos. Umbral de rentabilidad.
<b>Objetivo 9.a.3.</b> Conocer los resultados de otros recursos: información, relaciones externas y alianzas, infraestructura física y tecnológica.	<b>Estándar 9.a.3.a.</b> Se realiza un seguimiento de los recursos disponibles para el desarrollo del programa detectando las debilidades y proponiendo acciones pertinentes para la mejora continua.	<b>4</b> Porcentaje de medidas adoptadas en relación con los recursos que repercuten en la mejora del programa sobre el total de debilidades detectadas.	Informe de acciones de mejora sobre los recursos disponibles en el programa (información, relaciones externas y alianzas, infraestructura física y tecnológica).
Subcriterio 9.b. Resultados obtenidos por las personas implicadas en el programa.			
<b>Objetivo 9.b.1.</b> Conocer los resultados de la percepción del personal.	<b>Estándar 9.b.1.a.</b> Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción del personal involucrado en el desarrollo del programa.	<b>5</b> Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados de la percepción de las personas, y como consecuencia en la mejora continua del programa.	Informe de acciones de mejora sobre la percepción del personal.

<b>Objetivo 9.b.2.</b> Conocer los resultados de desempeño y rendimiento del personal.	<b>Estándar 9.b.2.a.</b> Se realiza un seguimiento de los resultados de desempeño del personal involucrado en el desarrollo del programa.	<b>6</b> Número de medidas adoptadas para la mejora del desempeño del personal.	Informe de acciones de mejora del desempeño del personal.
<b>Subcriterio 9.c.</b> Resultados obtenidos por los alumnos y otros grupos de interés.			
<b>Objetivo 9.c.1.</b> Conocer los resultados de la percepción del desempeño y rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés.	<b>Estándar 9.c.1.a.</b> Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de los estudiantes y demás grupos de interés que participan en el programa.	<b>7</b> Número de medidas adoptadas para la mejora del desempeño de los estudiantes y demás grupos de interés.	Informe de acciones de mejora del rendimiento de estudiantes y demás grupos de interés.
<b>Objetivo 9.c.2.</b> Conocer los resultados de desempeño y rendimiento académico del programa.	<b>Estándar 9.c.2.a</b> Se realiza un seguimiento de los resultados del desempeño y rendimiento académico del programa.	<b>8</b> Número de medidas adoptadas para la mejora del desempeño académico del programa (capacidad de convocatoria, evolución de la matrícula durante los últimos 5 años, convenios de cooperación académica y de investigación vigentes, número de grupos de interés vinculados al programa).	Informe de acciones de mejora del desempeño académico del programa.
		<b>9.</b> Número de medidas adoptadas para la mejora del rendimiento académico del programa (tasa de rendimiento, tasa de graduación, tasa de retraso, tasa de abandono, duración media de estudios)	Informe de acciones de mejora del rendimiento académico del programa.
	<b>Estándar 9.c.2.b</b> Se realiza un seguimiento de los resultados de la atención de quejas y reclamos sobre el programa.	<b>10</b> Número de medidas adoptadas para la atención eficaz de quejas y reclamos sobre el programa (Tiempo medio de respuesta respecto al número de quejas y reclamos, número de sugerencias atendidas en relación con el número de sugerencias realizadas).	Informe de acciones de mejora de la atención de quejas y reclamos sobre el programa.
<b>Subcriterio 9.d.</b> Resultados obtenidos por la Sociedad.			
<b>Objetivo 9.d.1. 9.d.2.</b> Conocer los resultados de la percepción, de la sociedad.	<b>Estándar 9.d.1.a.</b> Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa.	<b>11</b> Número de medidas adoptadas para la mejora de los resultados de la percepción de la sociedad.	Informe de acciones para la mejora sobre la percepción de la sociedad.
<b>Objetivo 9.d.2.</b> Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad.	<b>Estándar 9.d.2.a.</b> Se realiza un seguimiento del impacto del programa en la sociedad, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del programa.	<b>12</b> Porcentaje de medidas adoptadas en relación con el impacto del programa en la sociedad sobre el total de las recomendaciones propuestas.	Informe de acciones de mejora sobre el impacto del programa en la sociedad.

## 4.6. Implantación del Modelo CALED para la evaluación de programas de postgrado

El camino hacia la excelencia se basa en el compromiso con la mejora continua, la autoevaluación, la gestión de las buenas prácticas y la disciplina de planificación. La organización, en ese compromiso hacia la mejora continua, debe preguntarse si cuenta con un plan para la mejora, y si no es así, debe iniciar los pasos para la autoevaluación y, a partir de ello, la elaboración de planes de mejora (Martínez Mediano & Riopérez Losada, 2005).

### 4.6.1. El proceso de implantación del Modelo

La implantación del modelo, teniendo en cuenta los conceptos de la excelencia, comprende: etapa previa, etapa de autoevaluación, etapa de elaboración del plan de mejora y etapa de aplicación del plan de mejora.

Proceso de implantación	Fases del proceso de implantación
Etapa previa	Liderazgo y compromiso del equipo directivo del programa y autoridades de la institución con la mejora. Sensibilización e información del personal, profesores y personal de administración y servicios. Capacitación de la implantación del Modelo mediante Expertos. Constitución del Equipo de Calidad para el proceso de autoevaluación.
Etapa de autoevaluación	Desarrollo del proceso de autoevaluación, aplicación de los instrumentos de recogida de información, análisis de datos, elaboración del informe de resultados e identificación de los Puntos Fuertes y Áreas de Mejora. Priorización de las Áreas de Mejora de acuerdo con criterios de incidencia en los resultados clave del programa, alineados con la política y la estrategia de la institución. Presentación de los resultados, por parte del Equipo Directivo, ante los organismos competentes, para concretar el Plan de Mejora.
Etapa de elaboración del plan de mejora	Constitución de los equipos de mejora en función de los temas, nombramiento de los responsables de los proyectos y colaboradores. Elaboración de Planes de Mejora, en coherencia con las necesidades detectadas, y alineados con los Proyectos Institucionales, señalando responsables, ámbitos de aplicación, temporalización y criterios para seguimiento y evaluación. Presentación de Planes de Mejora para conocimiento y aprobación ante los organismos competentes. Determinación y planificación de los procesos y recursos necesarios para su implantación.
Etapa de aplicación del plan de mejora.	Ejecución y seguimiento de los procesos de mejora, medición de resultados. Difusión y discusión de los resultados. Verificación de los resultados de los Planes de Mejora y desarrollo del nuevo proceso de autoevaluación. Adopción del principio de innovación, aprendizaje y mejora continua.

**Fuente:** Elaboración propia, basada en Martínez Mediano & Riopérez Losada (2005).

### **4.6.2. El proceso de autoevaluación**

La autoevaluación es la herramienta fundamental del Modelo de Excelencia, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un Modelo (Martínez Mediano & Riopérez Losada, 2005). Es la etapa más importante del proceso que consiste en un autoanálisis, un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con introspección honesta y crítica. Mediante el proceso de autoevaluación se pretende conseguir una comprensión detallada de la situación actual del programa, señalando los puntos fuertes y las áreas de mejora. A partir de este diagnóstico se elaboran propuestas de mejora, objetivas y concretas para su implantación en un plazo determinado, mediante un seguimiento continuo en una tendencia de mejora sostenible. La autoevaluación camino hacia la mejora permite: saber dónde nos encontramos, definir las prioridades del programa, identificar las necesidades de mejora e identificar cómo mejorar.

### **4.6.3. El instrumento para la autoevaluación**

El instrumento para la autoevaluación, de acuerdo con el Modelo CALED, se denomina “Registro de Autoevaluación”, es un instrumento sencillo, aconsejado para un primer acercamiento a la situación del Programa, a cumplimentar de modo individual por un grupo representativo de todas las instancias del programa. Debe ser gestionado de manera objetiva y rigurosa. Es un documento útil para reconocer en un primer momento las áreas débiles y las posibles alternativas de mejora. Está integrado por 9 criterios, 30 subcriterios, 79 objetivos, 136 estándares y 182 indicadores. El “Registro de autoevaluación” está estructurado en nueve “celdas”, según se evidencia en la siguiente matriz.



**Tabla 35.***Registro de autoevaluación.***Criterio 1. LIDERAZGO Y ESTILO DE GESTIÓN**  
**120 puntos**

Subcriterios/ Objetivos / Estándares	Indicadores	Informantes calificados	Técnicas e Instrumentos	Medios de verificación	Dependencia	Código	Valoración		Acciones de mejora
							P	L	
<b>Subcriterio 1.a.</b> Los responsables del programa demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de excelencia del programa, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución.									
<b>Objetivo 1.a.1.</b> Estar implicados en la gestión de calidad del programa									
<b>1. a.1.a</b> Aplican las directrices de la política y estrategia de la institución.	<b>[1]</b> Porcentaje de responsables del programa que aplican las directrices de la política y estrategia de la institución	Equipo Directivo Docentes Personal Administrativo Personal de Servicio Estudiantes	Entrevista guía Encuesta cuestionario	Informe de resultados	Dirección de Postgrados	C1001	15	10	Fortalecer la aplicación de la política y estrategia institución.
<b>Objetivo 1.a.2.</b> Escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.									
<b>1. a.2.a</b> Se comunican con el personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	<b>[2]</b> Porcentaje de responsables que utiliza una estrategia efectiva de comunicación para escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	Equipo Directivo Docentes Personal Administrativo Personal de Servicio Estudiantes Representantes de la sociedad civil	Entrevista guía Encuesta cuestionario	Informe de resultados Estrategia de comunicación institucional		C1002a C1002b	15	15	Promover la comunicación con el personal y demás grupos de interés.

**Fuente:** Elaboración propia, basada en la Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia (2010).

**Criterios- Subcriterio- Objetivos-Estándares-Indicadores.** Comprende los criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores que están expresados en la primera y segunda celda del Registro de Autoevaluación y constituyen el insumo básico para cumplimentar la información que se solicita en las celdas que están a continuación.

**Informantes calificados.** Son los informantes clave del programa. Según la información que se requiera obtener, éstos pueden ser los responsables del programa, los estudiantes, el personal académico, el personal administrativo y de servicio; así como las organizaciones en general y la sociedad civil vinculada directamente con el desarrollo del programa.

**Técnicas e Instrumentos.** Son los medios a través de los cuales se recoge información y opiniones de los diferentes informantes. Su selección depende de la naturaleza y características de la información que se requiere obtener.

**Medios de verificación.** Constituyen las evidencias (documentos, informes, registros, etc.) a través de las cuales se confirma el cumplimiento de los indicadores, y por tanto el cumplimiento de los compromisos adquiridos durante el proceso de autoevaluación.

**Ubicación/Dependencia.** Es el nombre del lugar en donde reposa la documentación recogida durante el proceso de autoevaluación.

**Código.** Es un sistema de letras y números ordenados de manera lógica para reconocer un ítem. Los códigos ayudan a identificar con mayor facilidad los medios de verificación expresados en el Registro de Autoevaluación.

**Valoración.** Constituye el valor asignado a cada una de las unidades de análisis del Modelo -Criterios, subcriterios, objetivos y estándares, durante el proceso de autoevaluación. La valoración puede ser cualitativa o cuantitativa considerando la escala establecida en el Modelo.

**Acciones de Mejora.** Son las sugerencias o recomendaciones que surgen de los resultados del proceso de autoevaluación con fines de mejora.

Una vez que el “Registro de Autoevaluación” ha sido cumplimentado, se analizan los resultados y se establece un perfil del Programa, en el que se reflejan las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los criterios del Modelo; así como las acciones de mejora establecidas.

## 4.7. Elaboración del informe de autoevaluación

### 4.7.1. Estructura

El informe de autoevaluación es el principal pilar del proceso de evaluación y acreditación de programas. El proceso de autoevaluación es el paso que asegura que la institución y el

programa se apropien de una cultura de calidad y mejoramiento continuo. A la vez que se constituye como el principal insumo para el trabajo de los pares académicos designados por el organismo de certificación y/o acreditación para realizar la evaluación externa del programa y verificar su calidad.

El informe de autoevaluación es un documento en el que se describen evidencias sobre las actividades desarrolladas por el programa referidas a los 9 criterios del Modelo. Requiere de un esfuerzo de autodiagnóstico que ayuda a la definición futura de estrategias. Este trabajo demanda esfuerzo, pero este esfuerzo debe ir acompañado de método, organización y disciplina.

Algunas ventajas de la redacción de un informe de autoevaluación pueden ser: disponer (mediante la realización de un diagnóstico exhaustivo) de información relevante sobre sus puntos fuertes y débiles, que permita establecer e implantar planes de mejora, disponer de una “fotografía” del programa, que incluye el histórico del mismo, las mejoras implantadas, los resultados de las mismas, etc. y crear la necesidad de formar y mantener formado al personal del programa en conocimientos y habilidades tanto de gestión (a través del Modelo) como de diagnóstico (cuestionarios, matriz de autoevaluación, portafolios, etc.)

En general, al elaborar el informe de autoevaluación, se puede identificar dos aspectos importantes: ¿Cómo se debe interpretar el Modelo? y ¿Qué información se debe incluir?

El *primer aspecto* que hace compleja la redacción del informe, es el poco conocimiento en profundidad que se tiene del Modelo y de la lógica REDER. La mayoría de informes han sido redactados a partir de un análisis independiente de cada uno de los criterios del Modelo, sin un hilo conductor que permita recorrer horizontalmente todo el Modelo. Las metodologías y prácticas que se realiza en el ámbito de cada criterio y que se interrelacionan entre sí, permiten al programa obtener un conjunto de resultados dependiente entre ellos. El *segundo aspecto* es la dificultad de recabar la información necesaria y suficiente para desarrollar los contenidos que plasmen las 3C (claridad, credibilidad y coherencia). En la práctica, existe diferente grado de sensibilización entre las personas responsables de cada una de las áreas del programa sobre la información que se debe incorporar y como presentarla. La información utilizada para redactar el informe es en muchos casos muy heterogénea, muy específica y cubre ámbitos muy pequeños de actuación.

Resulta fundamental que, desde los responsables de elaboración del informe, se definan claramente: los criterios de selección de la documentación, el tipo de información necesaria y el nivel de detalle de la información.

La estructura del Informe de Autoevaluación del Modelo comprende el **cuerpo del informe** y los **anexos** que soportan dicho informe.

El *cuerpo del informe* de autoevaluación del programa debe ser lo más conciso posible, que contenga el resultado del análisis de cada factor y los juicios sobre la calidad alcanzada con base en las características previamente ponderadas, el juicio de calidad de cada uno de los factores y un juicio explícito sobre la calidad integral del programa. En tanto que, los *anexos* incluyen todos los soportes utilizados como base del juicio de calidad de los criterios, objetivos, estándares e indicadores. Los anexos también recogen la información complementaria sobre la metodología empleada por la institución en la recolección de los datos y sobre los criterios, métodos e instrumentos utilizados en la construcción de los juicios.

Los anexos constituyen los instrumentos en que se basan los juicios formulados. En tal caso, se debería incluir el Registro de Autoevaluación debidamente cumplimentado y los instrumentos utilizados en el proceso de autoevaluación. Toda la información y medios de verificación que se concreta en el registro de autoevaluación deberá estar respaldada con evidencias comprobables.

#### 4.7.2. Contenido del informe

El Informe de Autoevaluación comprende los siguientes apartados:

**Introducción.** Constituye el marco de referencia del proceso de autoevaluación realizado. La descripción debe ser esencialmente sintética, evitando repetir el contenido de los documentos que constan en los anexos. Debe incluir una breve descripción del proceso de autoevaluación, de la metodología empleada y el grado de participación que tuvieron los diversos actores institucionales y sociales en el proceso de autoevaluación del programa. En este apartado se debe destacar la importancia que la institución y el programa dan al proceso de autoevaluación y al mejoramiento continuo; así como a los objetivos que se persiguen.

**Contexto general.** En este apartado se puede contemplar una breve descripción de la Institución, del programa y sobretodo del papel que el postgrado desempeña en la Institución. Una descripción corta del programa (fecha de creación, iniciación de actividades, duración del programa, jornada, número de graduados desde su creación, aquella información que evidencie la dinámica del programa dentro de la Institución. Además, se debe incluir la relación entre este programa y otros programas académicos de la institución, sea de grado o de postgrado, los objetivos del programa y perfil del egresado que se propone preparar; además de un breve análisis de la evolución del programa. Asimismo, se debe incluir la ponderación de los criterios, subcriterios, objetivos y estándares con su correspondiente justificación. En este apartado, adicionalmente, se puede incluir algún aspecto que el programa considere pertinente destacar.

**Resultados de la autoevaluación.** Constituye el apartado clave del informe de autoevaluación. Comprende 9 secciones y cada sección comprende un análisis focalizado con una argumentación sólida de cada uno de los criterios del Modelo y consecuentemente de los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores correspondientes. Al final de cada sección se debe realizar una conclusión final con relación a la valoración integrada de cada criterio.

**Juicio global sobre la calidad del programa.** Constituye un breve apartado de *síntesis*. Con base en el análisis realizado en el apartado “Resultados de la autoevaluación” se destacan las fortalezas y debilidades del programa; y se incluye una apreciación final que exprese un juicio explícito sobre la calidad del programa. Esta parte representa la conclusión valorativa global, sustentada en los juicios valorativos parciales de cada uno de los criterios y subcriterios objeto de análisis. Se derivan de esta síntesis, las acciones de mejora para superar las deficiencias detectadas.

**Plan de mejora.** El Informe de Autoevaluación debe presentar un *Plan de Mejora* en coherencia con los resultados de la autoevaluación. En dicho plan se debe plantear estrategias para consolidar las fortalezas y superar las debilidades. Este plan debe incluir un plan de seguimiento y monitoreo para comprobar el cumplimiento del mismo. Aplicar la mejora significa priorizar, planear, ejecutar las mejoras y comprobar sus resultados.

En este contexto, y considerando que la lectura de un informe, tanto de un evaluador como de un posible lector, buscan la existencia de las 3C (claridad, credibilidad y coherencia)

conviene identificar algunos aspectos claves sobre el contenido, la redacción y la estructura que debe tener un informe de autoevaluación:

- El informe debe explicar y responder a todos los aspectos de los criterios del Modelo. La redacción debe seguir un esquema lógico de funcionamiento del programa y, no necesariamente la secuencia de cada subcriterio que propone el Modelo. Es aconsejable agrupar aspectos del Modelo que se aborden en el programa de manera conjunta.
- El informe debe reflejar la realidad del programa. Debe describir cómo se hacen las cosas en el programa y cuál es su eficacia, quién, dónde y qué beneficios se obtienen. Es importante que se reflejen las buenas prácticas, enmarcadas en el ciclo PDCA y que se reflejen los resultados que evidencian esas buenas prácticas.
- El informe debe mantener una coherencia en todo lo expuesto. La existencia de un hilo conductor, y los procesos clave del programa son elementos básicos para el éxito del informe.
- El informe debe conciliar el lenguaje propio del programa con el lenguaje que propone el Modelo. Debe ser conciso con una extensión limitada utilizando siempre que sea posibles imágenes, gráficos y tablas.

**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

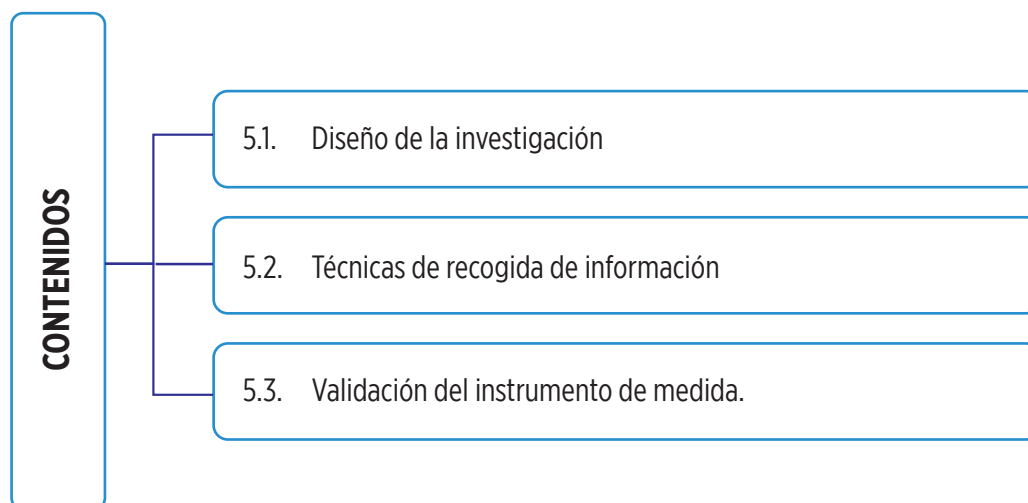
---

## CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

---

El objetivo del presente capítulo es describir el proceso metodológico llevado a cabo para desarrollar la propuesta del modelo de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe. Se organiza en tres apartados principales. El primero hace referencia al “Diseño de investigación”. Se trata de visualizar la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación. En tal sentido, es fundamental precisar, en este apartado, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, el enfoque de investigación, la definición operacional del estudio y la estrategia concebida para obtener la información que se desea. El segundo apartado hace referencia a las técnicas e instrumentos de recogida de información, en donde los objetivos del estudio constituyen las guías para planificar el proceso de recogida de información. Se describe la naturaleza y estructura de cada uno de los instrumentos que se requiere para el estudio. El tercer apartado está relacionado con la validación del instrumento de medida. Se presentan los procedimientos para el análisis de la validez y para el estudio de confiabilidad del instrumento destacándose los diseños estadísticos aplicados. Pues, a la metodología le interesa más el proceso de investigación que los resultados considerando que en el proceso de investigación científica caben diversos enfoques. De este modo, los contenidos a desarrollar en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:



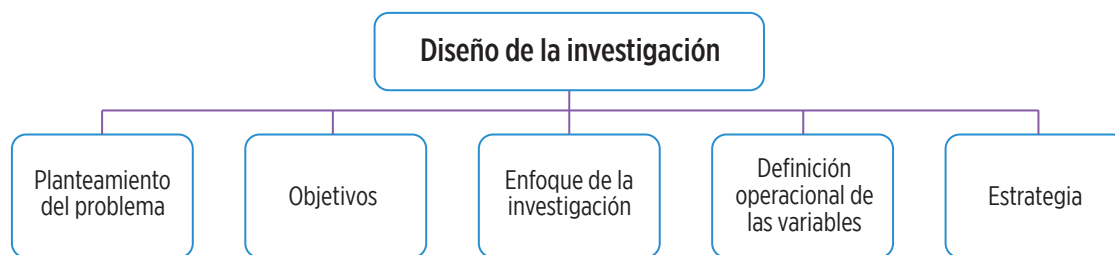


**Figura 12.** Capítulo 5. Metodología

### **5.1. Diseño de la investigación**

La metodología es el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba que incluye la descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación (Asti Vera, 1972 ). La metodología constituye el medio indispensable para canalizar u orientar una serie de herramientas teórico-prácticas para la solución de problemas mediante el método científico.

En este apartado se describe el diseño de la investigación, que se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. Cada diseño posee características propias y la decisión sobre qué clase de investigación y diseño específico depende del planteamiento del problema, del alcance del estudio y de las hipótesis formuladas (en caso de existir). En términos generales, ningún tipo de metodología de investigación y sus consecuentes diseños es mejor que otro, pudiendo ser necesarias y relevantes varias metodologías, como la cuantitativa, la cualitativa y la interpretativa, con un efecto de complementariedad (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Los apartados que comprende el diseño constan en la siguiente figura.



**Figura 13.** Diseño de la investigación

### 5.1.1. Planteamiento del problema

La calidad y la educación superior a distancia es el principal centro de interés de muchas instituciones y organismos internacionales en los últimos años en América Latina y el Caribe, Europa y el resto del mundo. La evaluación de la calidad, entendida como un proceso activo e innovador, permite la renovación y mejora continua de las instituciones educativas y sus programas, para lograr pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia en su gestión (García & Andrada, 2008). La Educación a Distancia como una modalidad que garantiza la educación para todos a lo largo de la vida, participa de este compromiso con la calidad para la mejora y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

De ese modo, y ante la creciente demanda de postgrados a distancia especializados atendiendo a las necesidades de la sociedad, la evaluación de la calidad de la EaD y de sus programas de postgrado es cada vez más relevante para asegurar la calidad de los titulados, para facilitar la movilidad de los profesionales en América Latina y el Caribe del mismo modo que se hace en los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior para garantizar la convergencia de sus títulos y la calidad con la que se imparten, que estos programas de postgrado ofertados por las instituciones de educación superior de la región, como un imperativo legal, deben cumplir con los criterios de calidad establecidos para este nivel de formación. En este contexto surge la necesidad de diseñar un modelo de evaluación que posibilite la evaluación de la calidad de estos programas de postgrado, de la región acuerdo con el marco de referencia vigente en el Instituto de Calidad de la Educación a Distancia (CALED) para la evaluación de la calidad de los programas de grado. Frente a ello surgen las siguientes interrogantes:

*¿Cuál es el fundamento teórico que sustenta la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe?*

*¿Cuáles son los componentes de los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región?*

*¿Cuáles son los criterios de calidad que más sobresalen en la evaluación del postgrado a distancia de la región?*

*¿Cuáles son los principales componentes y cuáles los criterios de calidad que debe contemplar el modelo de evaluación del postgrado a distancia diseñado basándose en el sustento teórico del Modelo CALED?*

### **5.1.2. Objetivos de la investigación**

#### **5.1.2.1. Objetivo general**

Diseñar el Modelo para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia a partir del Modelo de evaluación de la calidad del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED) para la evaluación de programas de grado.

#### **5.1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar el marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.
- Analizar los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.
- Establecer los principales criterios de calidad que subyacen en los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.
- Diseñar el modelo de evaluación del postgrado a distancia basado en el “Modelo CALED de evaluación de programas de grado a distancia”.

En consecuencia, el “Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia”, pretende contribuir a justificar y legitimar la evaluación del postgrado a distancia en sus más importantes dimensiones.

### 5.1.3. Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación utilizado es el propio de la investigación evaluativa, definida como una forma de investigación aplicada, empírica, realizada de manera sistemática, mediante una cuidadosa recogida de datos y análisis rigurosos, con el propósito de informar a la acción, apoyar la toma de decisiones, y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales (Patton, 1990, p. 11). Utiliza un diseño transversal, de tipo documental, descriptivo, correlacional porque la investigación se concentra en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es descubrir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El diseño es de tipo *transversal documental* porque se realiza una búsqueda y revisión bibliográfica exhaustiva en un momento específico sobre los aspectos teóricos y prácticos relacionados con la evaluación de la calidad del postgrado en general, y a distancia en particular en América Latina y el Caribe. Se revisan varios documentos, informes, estudios, experiencias y declaraciones de Organismos oficiales de Educación Superior; así como de Organismos de Evaluación y Acreditación de América Latina y el Caribe. Y es de tipo *transversal descriptivo* porque se describe el marco de referencia relacionado con la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe, tal como se da en su contexto natural para luego analizarlo, poniendo especial atención a los modelos de evaluación del postgrado, específicamente a distancia, así como a los criterios de calidad que subyacen en cada una de las mismos.

En general, el enfoque de investigación evaluativa emplea metodologías cuantitativas y cualitativas en razón de ser un tipo especial de investigación aplicada cuya meta última, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento 'per se', sino la utilidad del mismo, en tanto que hace referencia a aquel tipo de estudios científicos orientados a resolver problemas de la vida cotidiana y a controlar situaciones prácticas. Pues, el proceso de recogida de información sistemática de este tipo de investigación, conduce a la emisión de juicios de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con la finalidad de orientar las decisiones de mejora. La validez del conocimiento evaluativo, se demuestra a través de su capacidad para asignar valoraciones informadas, y la credibilidad, por tanto, para mejorar lo evaluado.

### 5.1.4. Definición operacional de las variables de la investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente investigación es “diseñar un modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia, de acuerdo con el “Modelo CALED para la evaluación de grados a distancia”, las variables objeto de análisis utiliza los mismos criterios de calidad del Modelo CALED. No obstante, los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores han sido adaptados en su contenido a fin de que respondan a las características particulares del nivel de postgrado al que se orienta.

Por tanto, el Modelo para la evaluación de programas de postgrado a distancia, comprende: 9 criterios, 30 subcriterios, 80 objetivos, 145 estándares y 179 indicadores. A continuación, se presenta una sistematización de cada una de las variables objeto de análisis:

**Tabla 36.**

*Variables de análisis. Componentes del Modelo CALED*

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 1.</b> Liderazgo y estilo de gestión	Subcriterio 1.a.	Objetivo 1.a.1.	Estándar 1.a.1.a	Indicador [1]
				Indicador [2]
		Objetivo 1.a.2.	Estándar 1.a.2.a.	Indicador [3]
				Indicador [4]
	Subcriterio 1.b.	Objetivo 1.b.1.	Estándar 1.b.1.a	Indicador [5]
		Objetivo 1.b.2.	Estándar 1.b.2.a	Indicador [6]
				Indicador [7]
		Objetivo 1.b.3.	Estándar 1.b.3.a	Indicador [8]
	Objetivo 1.b.4.	Estándar 1.b.4.a	Indicador [9]	
	Subcriterio 1.c.	Objetivo 1.c.1.	Estándar 1.c.1.a	Indicador [10]
				Indicador [11]
		Objetivo 1.c.2.	Estándar 1.c.2.a	Indicador [12]
	Subcriterio 1.d.	Objetivo 1.d.1.	Estándar 1.d.1.a	Indicador [13]
			Estándar 1.d.1.b	Indicador [14]
		Objetivo 1.d.2.	Estándar 1.d.2.a	Indicador [15]
	4	10	12	15

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
Criterio 2. Estrategia	Subcriterio 2.a.	Objetivo 2.a.1.	Estándar 2.a.1.a	Indicador [1]
		Objetivo 2.a.2.	Estándar 2.a.2.a.	Indicador [2]
	Subcriterio 2.b.	Objetivo 2.b.1.	Estándar 2.b.1.a	Indicador [3]
				Indicador [4]
		Objetivo 2.b.2.	Estándar 2.b.2.a	Indicador [5]
				Indicador [6]
				Indicador [7]
		Objetivo 2.b.3.	Estándar 2.b.3.a	Indicador [8]
				Indicador [9]
	Indicador [10]			
	Objetivo 2.b.4.	Estándar 2.b.4.a	Indicador [11]	
			Indicador [12]	
			Indicador [13]	
	Subcriterio 2.c.	Objetivo 2.c.1.	Estándar 2.c.1.a	Indicador [14]
		Objetivo 2.c.2.	Estándar 2.c.2.a	Indicador [15]
		Objetivo 2.c.3.	Estándar 2.c.2.b	Indicador [16]
	Subcriterio 2.d.	Objetivo 2.d.1.	Estándar 2.d.1.a	Indicador [17]
				Indicador [18]
		Objetivo 2.d.2.	Estándar 2.d.2.a	Indicador [19]
	4	10	11	19

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 3.</b> Desarrollo de las personas	Subcriterio 3.a.	Objetivo 3.a.1.	Estándar 3.a.1.a	Indicador [1]
				Indicador [2]
			Estándar 3.a.1.b.	Indicador [3]
			Estándar 3.a.1.c.	Indicador [4]
			Estándar 3.a.1.d.	Indicador [5]
		Estándar 3.a.1.e.	Indicador [6]	
		Objetivo 3.a.2.	Estándar 3.a.2.a.	Indicador [7]
				Indicador [8]
			Estándar 3.a.2.b.	Indicador [9]
	Subcriterio 3.b.	Objetivo 3.b.1.	Estándar 3.b.1.a.	Indicador [10]
			Estándar 3.b.1.b.	Indicador [11]
		Objetivo 3.b.2.	Estándar 3.b.2.a.	Indicador [12]
			Estándar 3.b.2.b.	Indicador [13]
			Estándar 3.b.2.c.	Indicador [14]
			Estándar 3.b.2.d.	Indicador [15]
			Estándar 3.b.2.e.	Indicador [16]
	Subcriterio 3.c.	Objetivo 3.c.1.	Estándar 3.c.1.a.	Indicador [17]
			Estándar 3.c.1.b.	Indicador [18]
		Objetivo 3.c.2.	Estándar 3.c.2.a.	Indicador [19]
	Subcriterio 3.d.	Objetivo 3.d.1.	Estándar 3.d.1.a	Indicador [20]
			Estándar 3.d.1.b	Indicador [21]
			Estándar 3.d.1.c	Indicador [22]
	Subcriterio 3.e	Objetivo 3.e.1.	Estándar 3.e.1.a	Indicador [23]
		Objetivo 3.e.2.	Estándar 3.e.2.a	Indicador [24]
			Estándar 3.e.2.b	Indicador [25]
	5	10	23	25

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 4.</b> Recursos y alianzas	Subcriterio 4.a.	Objetivo 4.a.1.	Estándar 4.a.1.a	Indicador [1]
			Estándar 4.a.1.b.	Indicador [2]
			Estándar 4.a.1.c.	Indicador [3]
		Objetivo 4.a.2.	Estándar 4.a.2.a.	Indicador [4]
			Estándar 4.a.2.a.	Indicador [5]
	Subcriterio 4.b.	Objetivo 4.b.1.	Estándar 4.b.1.a.	Indicador [6]
			Estándar 4.b.1.b.	Indicador [7]
		Objetivo 4.b.2.	Estándar 4.b.2.a.	Indicador [8]
			Estándar 4.b.2.b.	Indicador [9]
			Estándar 4.b.2.c.	Indicador [10]
		Objetivo 4.b.3.	Estándar 4.b.3.a.	Indicador [11]
	Subcriterio 4.c.	Objetivo 4.c.1.	Estándar 4.c.1.a.	Indicador [12]
	Subcriterio 4.d.	Objetivo 4.d.1.	Estándar 4.d.1.a.	Indicador [13]
			Estándar 4.d.1.b.	Indicador [14]
			Estándar 4.d.2.a.	Indicador [15]
			Estándar 4.d.3.a.	Indicador [16]
			Estándar 4.d.3.b.	Indicador [17]
	4	7	15	17



Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 5.</b> Destinatarios y procesos educativos	Subcriterio 5.a.	Objetivo 5.a.1.	Estándar 5.a.1.a	Indicador [1]
			Estándar 5.a.1.b.	Indicador [2]
			Estándar 5.a.1.c.	Indicador [3]
		Objetivo 5.a.2.	Estándar 5.a.2.a.	Indicador [4]
	Subcriterio 5b.	Objetivo 5.b.1.	Estándar 5.b.1.a.	Indicador [5] 7
				Indicador [6] 8
		Estándar 5.b.1.b.	Indicador [7] 9	
			Indicador [8] 10	
			Indicador [9] 11	
			Indicador [10] 12	
			Indicador [11] 13	
			Indicador [12] 14	
		Objetivo 5.b.2.	Estándar 5.b.2.a.	Indicador [14] 16
				Indicador [15] 17
				Indicador [16] 18
		Objetivo 5.b.3.	Estándar 5.b.3.a.	Indicador [17] 19
				Indicador [18] 20
				Indicador [19] 21
				Indicador [20] 22
				Indicador [21] 23
				Indicador [22] 24
		Objetivo 5.b.4.	Estándar 5.b.4.a.	Indicador [23] 25
				Indicador [24] 26
		Objetivo 5.b.5.	Estándar 5.b.5.a.	Indicador [25] 27
		Objetivo 5.b.6.	Estándar 5.b.6.a.	Indicador [26] 28
				Indicador [27] 29
				Indicador [28] 30
		Estándar 5.b.6.b.	Indicador [29] 31	
	Indicador [30] 32			
	Indicador [31] 33			
	Subcriterio 5.c.	Objetivo 5.c.1.	Estándar 5.c.1.a.	Indicador [32] 34
				Indicador [33] 35
				Indicador [34] 36
				Indicador [35] 37
		Objetivo 5.c.2.	Estándar 5.c.2.a.	Indicador [36] 38
				Indicador [37] 39
				Indicador [38] 40
				Indicador [39] 41
				Indicador [40] 42
				Indicador [35] 37
Indicador [36] 38				
Indicador [37] 39				
Indicador [38] 40				
Indicador [39] 41				
Indicador [40] 42				
3	10 (11)	32	40	

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 6.</b> Resultados de los destinatarios y procesos educativos	Subcriterio 6.a.	Objetivo 6.a.1.	Estándar 6.a.1.a	Indicador [1]
			Estándar 6.a.1.b.	Indicador [2]
		Objetivo 6.a.2.	Estándar 6.a.2.a.	Indicador [3]
			Objetivo 6.a.3.	Estándar 6.a.3.a.
			Estándar 6.a.3.b.	Indicador [5]
		Objetivo 6.a.4.	Estándar 6.a.4.a.	Indicador [6]
	Subcriterio 6.b.	Objetivo 6.b.1.	Estándar 6.b.1.a	Indicador [7]
				Indicador [8]
				Indicador [9]
			Estándar 6.b.1.b.	Indicador [10]
		Estándar 6.b.1.c.	Indicador [11]	
			Indicador [12]	
			Indicador [13]	
		Objetivo 6.b.2.	Estándar 6.b.2.a.	Indicador [14]
			Estándar 6.b.2.b.	Indicador [15]
		Objetivo 6.b.3.	Estándar 6.b.3.a	Indicador [16]
	2	7	12	16

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 7.</b> Resultados del desarrollo de las personas	Subcriterio 7.a.	Objetivo 7.a.1.	Estándar 7.a.1.a	Indicador [1]
			Objetivo 7.a.2.	Estándar 7.a.2.a.
		Indicador [3]		
		Indicador [4]		
		Objetivo 7.a.3.	Estándar 7.a.3.a.	Indicador [5]
		Objetivo 7.a.4.	Estándar 7.a.4.a.	Indicador [6]
	Subcriterio 7.b.	Objetivo 7.b.1.	Estándar 7.b.1.a.	Indicador [7]
				Indicador [8]
				Indicador [9]
				Indicador [10]
				Indicador [11]
				Indicador [12]
				Indicador [13]
		Objetivo 7.b.2.	Estándar 7.b.2.a	Indicador [14]
		Objetivo 7.b.3.	Estándar 7.b.3.a	Indicador [15]
		Objetivo 7.b.4.	Estándar 7.b.4.a	Indicador [16]
	2	8	14	16

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores
<b>Criterio 8.</b> Resultados de sociedad	Subcriterio 8.a.	Objetivo 8.a.1.	Estándar 8.a.1.a	Indicador [1]
			Estándar 8.a.1.b.	Indicador [2]
			Estándar 8.a.1.c.	Indicador [3]
			Estándar 8.a.1.d.	Indicador [4]
			Estándar 8.a.1.e.	Indicador [5]
			Estándar 8.a.1.f.	Indicador [6]
			Estándar 8.a.1.g.	Indicador [7]
		Objetivo 8.a.2.	Estándar 8.a.2.a.	Indicador [8]
				Indicador [9]
				Indicador [10]
	Objetivo 8.a.3.	Estándar 8.a.3.a.	Indicador [11]	
	Objetivo 8.a.4.	Estándar 8.a.4.a.	Indicador [12]	
	Subcriterio 8.b.	Objetivo 8.b.1.	Estándar 8.b.1.a	Indicador [13]
			Estándar 8.b.1.b.	Indicador [14]
			Estándar 8.b.1.c.	Indicador [15]
		Objetivo 8.b.2.	Estándar 8.b.2.a	Indicador [16]
				Indicador [17]
				Indicador [18]
	Objetivo 8.b.3.	Estándar 8.b.3.a	Indicador [19]	
	Objetivo 8.b.4.	Estándar 8.b.4.a	Indicador [20]	
	2	8	16	20

Crterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores	
<b>Criterio 9.</b> Resultados globales	Subcriterio 9.a.	Objetivo 9.a.1.	Estándar 9.a.1.a	Indicador [1]	
		Objetivo 9.a.2.	Estándar 9.a.2.a.	Indicador [2]	
			Estándar 9.a.2.b.	Indicador [3]	
		Objetivo 9.a.3.	Estándar 9.a.3.a.	Indicador [4]	
	Subcriterio 9.b.	Objetivo 9.b.1.	Estándar 9.b.1.a	Indicador [5]	
		Objetivo 9.b.2.	Estándar 9.b.2.a	Indicador [6]	
	Subcriterio 9.c	Objetivo 9.c.1.	Estándar 9.c.1.a	Indicador [7]	
			Estándar 9.c.2.a	Indicador [8]	
		Objetivo 9.c.2.	Estándar 9.c.2.b	Indicador [9]	
	Subcriterio 9.d.	Objetivo 9.d.1.	Estándar 9.d.1.a	Indicador [10]	
		Objetivo 9.d.2.	Estándar 9.d.2.a	Indicador [11]	
		4	9	11	11

### 5.1.5. Estrategia

Los objetivos de la investigación previamente determinados, se traducen en necesidades específicas de información. Es por ello que, en función de los objetivos que se persigue en la investigación, se determina el plan o estrategia para obtener la información. Uno de los factores determinantes en la investigación lo constituye la elección de las fuentes de

información, esto es, los medios a través de los cuales se obtiene la información necesaria para la toma de decisiones. Frente a ello, se ha previsto el uso de la técnica de “análisis de contenido” como una técnica que posibilita obtener la información necesaria para el desarrollo de los diferentes apartados que conforman el presente trabajo de investigación. El análisis de contenido llevado en esta investigación, posibilita organizar y analizar una gran cantidad de información relativa a la evaluación de la calidad de los programas a distancia.

**Tabla 37.**

*Plan de acción del proceso de investigación.*

Objetivo General	Objetivos Específicos	Estrategias	Acciones	Fuentes/ Recursos	Fecha Inicio / Finalización
Diseñar el Modelo para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia basándose en el modelo de evaluación promovido por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED).	Identificar el marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC.	Sistematizar los referentes teóricos que sustentan la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC.	Definir los documentos bibliográficos y documentales relacionadas con la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en la región.	Información bibliográfica y documental relacionada.	01/06/2012 /01/08/2013
			Seleccionar los documentos oficiales que regulan la educación de postgrado a distancia en ALC.	Documentos oficiales que regulan el postgrado a distancia en ALC.	01/09/2013 /01/10/2013
			Definir los marcos de referencia, guías, manuales, instructivos que utilizan los organismos de evaluación y acreditación de la región para evaluar el postgrado a distancia.	Documentos oficiales de evaluación y acreditación del postgrado a distancia en ALC.	01/11/2013 /01/12/2013
			Seleccionar las experiencias de evaluación y acreditación del postgrado a distancia existentes en ALC.	Artículos, memorias, textos con experiencias de evaluación del postgrado a distancia en la región.	01/01/2014 /01/02/2014

Objetivo General	Objetivos Específicos	Estrategias	Acciones	Fuentes/ Recursos	Fecha Inicio / Finalización
	Analizar los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.	Sistematizar los criterios de calidad que subyacen en las metodologías de evaluación del postgrado a distancia de la región.	Definir las características de las metodologías de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Guías, marcos de referencia, lineamientos de evaluación del postgrado en ALC.	01/03/2014 /01/04/2014
	Establecer los principales criterios de calidad que subyacen en los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.	Sistematizar la información a incluirse en el modelo de postgrado a distancia.	Definir los principales criterios de calidad del postgrado a distancia.	Metodologías de evaluación del postgrado a distancia en ALC. Modelo CALED para evaluación de programas de grado. Otros modelos y documentos de evaluación del postgrado relacionados.	01/07/2014 /01/08/2014
			Realizar prueba piloto.	Instrumento preliminar para la evaluación de programas de postgrado a distancia.	01/09/2014 /01/12/2014
	Estructurar el modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia basándose en el "Modelo CALED".	Definición del modelo de evaluación.	Definir conceptos básicos.	Marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC.	02/05/2014
			Establecer estructura del modelo.	Metodologías de evaluación del postgrado a distancia en ALC. Modelo CALED para evaluación de programas de grado.	02/05/2014

Objetivo General	Objetivos Específicos	Estrategias	Acciones	Fuentes/ Recursos	Fecha Inicio / Finalización
		Validación del modelo de evaluación mediante consulta a expertos.	Seleccionar expertos calificados para la validación del modelo.	Base de datos de los expertos del CALED.	01/01/2015 /30/01/2015
			Administrar el instrumento de evaluación.	Instrumento para la evaluación de programas de postgrado a distancia.	01/02/2014 /01/04/2015
			Depuración, organización y análisis de los resultados de la validación del instrumento.	Datos de la administración del instrumento de evaluación de programas de postgrado a distancia.	02/04/2015

## 5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

El tipo de investigación determina las técnicas a utilizar y cada técnica establece sus herramientas, instrumentos o medios a emplear. Todo lo que va a realizar el investigador tiene su apoyo en la técnica de recolección de datos, aunque utilice medios diferentes, el marco metodológico de recolección de datos se concentra en la técnica seleccionada y el éxito o fracaso del proceso investigativo depende de ésta. En este mismo sentido, Rojas Soriano (1996, p.97), señala que el volumen y el tipo de información-cualitativa y cuantitativa- que se recabe en el trabajo de campo debe estar plenamente justificado por los objetivos e hipótesis de la investigación, o de lo contrario se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema. De ahí que, las técnicas de recogida de información directamente relacionadas con las dimensiones del estudio son el análisis de contenido, el análisis comparativo y la encuesta, según se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 38.**

*Técnicas e instrumentos de recogida de información*

Proceso	Técnicas	Instrumentos
Identificación del marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado en ALC.	Análisis de contenido	Matriz del fundamento teórico de la evaluación de la calidad del postgrado en ALC.
Análisis de los principales modelos de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Análisis comparativo	Matriz de modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC.
Análisis de los principales criterios de calidad que subyacen en los modelos de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Análisis comparativo	Matriz de principales criterios de calidad del postgrado a distancia en ALC.
Elaboración del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia según Modelo CALED.	Análisis de contenido	Matriz de componentes del modelo de evaluación del postgrado a distancia según Modelo CALED. Matriz de criterios, subcriterios, objetivos, estándares, indicadores, medios de verificación para la evaluación del postgrado a distancia según Modelo CALED.
Elaboración y validación del instrumento para la evaluación del postgrado a distancia.	Encuesta	Cuestionario- Instrumento para validación por expertos.
	Validación de contenido	Resultados juicio de expertos

### 5.2.1. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas (Berelson, 1952, en Sierra Bravo, 2003, p.287). El objeto del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos y clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior. La técnica de recogida de información se denomina “análisis de contenido” y el instrumento de sistematización de la información “matriz de contenido”.

Según Sierra Bravo (2003), las fases del análisis de contenido son: el muestreo, la determinación de unidades de análisis, la elección de categorías y la confección del cuadro de recogida de datos.

**Muestreo.** La utilización de una muestra en el análisis de contenido, puede ser muchas veces indispensable en la práctica, dada la multiplicidad frecuente de unidades

documentales a observar. La particularidad que presenta el muestreo en este caso es que aquí no se refiere a personas, sino a fuentes documentales. En este caso, se refiere a los documentos oficiales relacionados con la evaluación de la calidad del postgrado en ALC, artículos y textos relacionados con la evaluación de la calidad de la Educación Superior y de postgrado a distancia. Además de documentos que los organismos de evaluación y acreditación utilizan para evaluar la calidad del postgrado a distancia en la región; así como los principales criterios de calidad del postgrado a distancia en ALC.

En tal sentido, la técnica del “muestreo” utilizada es de tipo no probabilística e intencional, dado que se han seleccionado los documentos públicos que los organismos de evaluación y acreditación utilizan para la evaluación de sus programas de postgrado específicamente a distancia. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), el muestreo no probabilística e intencional requiere una cuidadosa y controlada elección de sujetos u objetos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema, pues la selección de participantes o casos típicos, no asegura que sean representativos de la población.

**Unidades de análisis.** Las “unidades de análisis” son modalidades especiales y particularizadas de las unidades de observación. Por tanto, las unidades de observación genérica, constituyen los documentos específicos sobre evaluación de la calidad del postgrado a distancia de ALC, la normativa y las experiencias de evaluación del postgrado a distancia de ALC. Así como los componentes y los criterios, subcriterios, objetivos, estándares, indicadores, medios de verificación para la evaluación del postgrado a distancia según Modelo CALED.

**Categorías de análisis.** Las categorías de análisis son cada uno de los elementos singulares que se busca en la investigación, referentes a determinadas variables (Sierra Bravo, 2003, p. 291). Por tanto, en general, las categorías que se busca en la investigación son los principales “elementos de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en la región; así como los elementos del modelo de evaluación de postgrado a distancia, según el Modelo CALED.

**Cuadro de recogida de datos.** Constituye el instrumento de observación básico producto del análisis de contenido. El cuadro contiene las categorías sobre las que se ha recogido la información de los documentos. Cada categoría cuenta con espacios necesarios para anotar la ocurrencia, frecuencia e intensidad de cada una de ellas. A partir de los resultados obtenidos, se ha elaborado las tablas de análisis de contenido que a su vez han servido de



insumo para el diseño del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia para América Latina y el Caribe (MEPaD). A continuación la tabla que resume el uso de la técnica de análisis de contenido en el proceso de investigación.

**Tabla 39.**

*Análisis de contenido en el proceso de investigación.*

Proceso de investigación	Fases del análisis de contenido			
	Muestreo	Unidades de análisis	Categorías de análisis	Cuadro de recogida de datos
Identificación del marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado en ALC.	Documentos oficiales de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC. Artículos relacionados con la evaluación de la calidad de la educación a distancia. Textos relacionados con la evaluación de la calidad de la Educación Superior y del postgrado a distancia.	Documentos sobre evaluación de la calidad del postgrado en general y del postgrado a distancia en particular. Normativa del postgrado a distancia de ALC. Experiencias de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Caracterización del postgrado a distancia en ALC Evaluación del postgrado a distancia en ALC Calidad del postgrado a distancia en ALC	Análisis de contenido (MT)
Elaboración del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia según Modelo CALED.	Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia, según Modelo CALED.	Componentes y criterios de calidad del modelo de evaluación de programas de postgrado a distancia según Modelo CALED.	Objetivos del modelo Objeto de evaluación Enfoque metodológico Criterios de calidad Procesos de evaluación y acreditación	Matriz de contenido (MP)
		Criterios de calidad del Modelo CALED para evaluación de programas de postgrado.	Liderazgo y estilo de gestión Política y estrategia Desarrollo de las personas Recursos y alianzas Destinatarios y procesos educativos Resultados de destinatarios y procesos educativos Resultados del desarrollo de personas Resultados de sociedad Resultados Globales	Matriz de contenido (MP)

Proceso de investigación	Fases del análisis de contenido			
	Muestreo	Unidades de análisis	Categorías de análisis	Cuadro de recogida de datos
Elaboración y validación del instrumento para la evaluación del postgrado a distancia, según el Modelo CALED.	Instrumento para la evaluación del postgrado a distancia, según Modelo CALED.	Liderazgo y estilo de gestión Política y estrategia Desarrollo de las personas Recursos y alianzas Destinatarios y procesos educativos Resultados de destinatarios y procesos educativos Resultados del desarrollo de personas Resultados de sociedad Resultados Globales	Subcriterios, objetivos, estándares e indicadores	Matriz de contenido (R)

MT= Marco teórico, MP =Modelo propuesto, R= Resultados

En este marco de consideraciones, el análisis de contenido no es otra cosa que una modalidad especial de la aplicación del método científico en las ciencias sociales. Sus operaciones son por tanto, fundamentalmente, las mismas indicadas al hablar de la investigación social en general (Sierra Bravo, 2003, p.289).

### 5.2.2. Análisis comparativo

Según Raventós (1983, p. 66), para realizar el análisis comparativo, se debe conocer: qué es lo que se compara; dónde y cuándo se compara; cómo se compara; y en qué sentido se compara. Bereday (1964, en Raventós, 1983, p. 65), identifica cuatro etapas de la comparación: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación como se observa en la siguiente tabla. La tarea más propia de la fase comparativa no es precisamente analítica, sino sintética; no es descomponedora de un todo en sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo armónico (García Garrido, 1982, p.148).

**Tabla 40.**

*Etapas del análisis comparativo*

Etapas	Descripción	Aplicación
<b>Descripción</b>	Conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende compartir.	Modelos de evaluación del postgrado a distancia de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú.
<b>Interpretación</b>	Indagar desde otros puntos de vista toda la información reunida.	Enfoques, Sistemas, Mecanismos de Evaluación.
<b>Yuxtaposición</b>	Estudio de variables, no sólo semejanzas y diferencias sino confrontación de conjuntos paralelos.	Objetivos, Objeto de evaluación, Enfoque metodológico, Criterios de calidad, Proceso de evaluación y acreditación.
<b>Comparación</b>	Valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental.	Valorar y extraer conclusiones.

Se ha utilizado un “muestreo” intencional, dado que se han seleccionado los documentos públicos que los organismos de evaluación y acreditación disponen para la evaluación de sus programas de postgrado específicamente a distancia, de los países de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 41.**

*Análisis comparativo en el proceso de investigación.*

Proceso de investigación	Fases del análisis comparativo			
	Muestreo	Unidades de análisis	Categorías de análisis	de Cuadro de recogida de datos
Análisis de los principales modelos de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Documentos de Organismos de Evaluación y Acreditación de ALC que utilizan para evaluar el postgrado a distancia.	Modelos de evaluación de programas de postgrado a distancia: Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú	Objetivos del modelo Objeto de evaluación Enfoque metodológico Criterios de calidad Procesos de evaluación y acreditación	Matriz de contenido (MT)
Análisis de los principales criterios de calidad que subyacen en los modelos de evaluación del postgrado a distancia en ALC.	Matriz de los modelos de evaluación del postgrado a distancia en ALC	Criterios de calidad del postgrado a distancia en ALC.	Plan de formación Estudiantes Profesores Infraestructura Resultados Colaboración con sectores de la sociedad	Matriz de contenido (MT)

M=Marco teórico.

### **5.2.3. Adaptación y validación del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

Existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con características diferentes. A criterio de Hernández, Fernández & Baptista (2010, p.209-210), el procedimiento general para construirlos y aplicarlos comprende entre las principales fases: revisión enfocada de la literatura, construcción de los ítems del instrumento, prueba piloto y elaboración de la versión final del instrumento.

#### **5.2.3.1. Revisión enfocada de la literatura**

En esta fase se plantea una revisión de la literatura para encontrar los instrumentos o sistemas de medición utilizados en otros estudios anteriores para medir las variables de interés e identificar qué herramientas pueden ser de utilidad. En tal sentido, se observan varios estudios relacionados con el tema, como los trabajos de Escrig Tena & Bou Llusar (2002), Martínez Mediano y Riopérez (2005), Zorrilla & Ruiz (2007), Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), Calvo-Mora & Criado García (2008), Heras & Casadesús (2009), Mendoza (2011), Santos Roig & Pérez-Meléndez (2014), entre otros que presentan una metodología de validación acorde a los objetivos que persiguen pero que no se relaciona directamente con la naturaleza y características particulares del estudio que nos interesa. No obstante sirven de referencia para el desarrollo del mismo.

Hasta el momento, se han realizado pocos intentos para validar empíricamente el Modelo CALED. Uno de los instrumentos diseñado para la validación de los estándares de calidad del modelo ha sido el prototipo de comunicación disponible para que los expertos de las universidades de América Latina y el Caribe, interesados en el Modelo, puedan valorar sus estándares de forma sistemática (Rubio, 2003). En la siguiente tabla se presenta de manera resumida una comparación entre los trabajos previos que consideramos más representativos y que constituyen un soporte metodológico para la validación del instrumento en cuestión, que se realiza en esta investigación.

**Tabla 42.**

*Comparación de instrumentos de medida previos*

Autor	Estudio	Muestra	Metodología para validación	Resultado
Black & Porter. (1996)	Modelo premio de calidad Malcolm Baldrige	204 respuestas válidas de directivos de una muestra de empresas asociadas a la EFQM.	Análisis de Fiabilidad: Alpha de Crombach, Análisis de ítems y Validez utilizando componentes principales.	10 Factores críticos (32 elementos) para la implantación de la DC
Calvo-Mora & Criado García (2008)	Análisis del poder predictivo del Modelo EFQM para la gestión y mejora de la calidad en la Universidad Pública Española.	Validez del modelo EFQM de 1999 adaptado al ámbito universitario público para la gestión de la calidad.	Enfoque Partial Least Square Metodología de análisis total de relaciones y correlaciones.	Validez del modelo de medida Valoración del modelo estructural.
Escrig Tena & Bou Llusar (2002)	Desarrollo y validación de un instrumento de medida de la dirección de la calidad.	24 expertos de empresas de sectores diferentes. 297 (135 empresas industriales y 162 empresas de servicios). Tras la eliminación el número de respuestas válidas ascendió a 231.	Cálculo de estadísticos descriptivos, Análisis factorial confirmatorio, mediante uso de matriz de varianzas-covarianzas de indicadores.	16 indicadores que miden el grado de compromiso con los principios de la DC y 27 indicadores que miden su implantación a través de prácticas y actuaciones.
Zorrilla & Ruiz (2007)	Validación de modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica.	Entrevistas a expertos de la educación integrándose un grupo de 17; 10 investigadores, 7 directivos (mandos medios, supervisores y directores de escuela).	Validación de factores del contexto del sistema educativo mediante estudio comparado realizado por equipo español; Validación de factores intermedios de mejora mediante revisión de investigaciones sobre eficacia escolar en cinco países; y Validación de componentes del modelo mediante opinión de investigadores, inspectores y directivos escolares.	Modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica.
Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008)	Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización		Juicio de expertos, validez de contenido, estadístico Kappa (escala nominal), coeficiente de Kendall (escala ordinal)	Guía para realización de juicio que incluye planilla de calificación con indicadores.

Autor	Estudio	Muestra	Metodología para validación	Resultado
Mendoza (2011)	Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente".	252 profesores de 29 instituciones educativas de Valparaíso, Chile	Validez de contenido-constructo y confiabilidad. Para validez de contenido, se utilizó fórmula de Lawshe; para validez de constructo se realizó análisis factorial de datos a través de componentes principales y rotación Varimax. Para confiabilidad, se empleó Método Alfa de Cronbach.	Cuestionario para desempeños profesionales de directivos y profesores.
Heras, Marimon. & Casadesús (2009)	Modelo EFQM de autoevaluación: un estudio de su validez interna.	242 evaluaciones externas realizadas por evaluadores independientes y de contrastada experiencia.	Modelo de ecuaciones estructurales.	Modelo cuenta con robusta Validez Interna, a pesar de existir relaciones entre algunos agentes y resultados que no cuentan con el nivel de validez adecuado.
Calvo-Mora & Criado García (2005)	Análisis de la validez del modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad en instituciones universitarias: un enfoque directivo.	186 centros universitarios españoles y 11 encuestas.	Fiabilidad, validez y poder predictivo de una adaptación del modelo EFQM aplicado al ámbito universitario público: Enfoque Partial Least Square (PLS).	Validez y alto poder predictivo de los constructos, y una serie de implicaciones para la gestión universitaria.
Díaz Heredia, Muñoz Sánchez & De Vargas (2012).	Confiabilidad y validez del cuestionario de espiritualidad de Parsian y Dunning en versión española	204 jóvenes de 18 a 25 años, de dos universidades en Bogotá.	Evaluar la consistencia interna y la validez de la versión en español del "Cuestionario de Espiritualidad". Se utilizó el Alpha de Cronbach para la confiabilidad. La validez de contenido fue por paneles de expertos y jóvenes. Para la validez de constructo se utilizó el análisis factorial exploratorio y confirmatorisherman	"Cuestionario de Espiritualidad" de Parsian y Dunning es confiable y válido en su versión en español

En consecuencia, a pesar de las valiosas aportaciones de los estudios revisados, no se han observado estudios empíricos sobre la validez del Modelo CALED tal como se han realizado en la literatura académica especializada para otros modelos de Gestión de la Calidad Total como el modelo EFQM (Calvo-Mora & Criado García, 2005; Heras & Casadesús, 2009), y el Malcolm Baldrige (Winn & Cameron, 1998, Wilson & Collier, 2000; Ford & Evans, 2000; Flynn & Saladin, 2001), si bien los hallazgos aportados en estos estudios serán de gran utilidad para contrastar con los que aportemos en el presente estudio realizado sobre el Modelo CALED.

En efecto, considerando que este trabajo tiene por objeto diseñar un instrumento de evaluación que refleje un dominio específico del contenido que se desea medir, la *validez relacionada con el contenido*, a través de la validación por expertos, cobra fundamental importancia, pues se trata de determinar si la “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia para América Latina y el Caribe” refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide dado que un instrumento de medición requiere tener representados todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Este tipo de validez, generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos, y en muy raras ocasiones la evaluación está basada en datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002). A pesar de que no se utiliza un índice de correlación para expresar la validez de contenido, existen procedimientos para cuantificarlo. Algunos de estos procedimientos son: cálculo de descriptivos (media y desviación típica) y el índice de validez de contenido (IVC) (Chiner, 2011). Para calcular la validez de contenido se requieren varios coeficientes. No obstante, a veces no se calculan estos coeficientes, sino que se seleccionan los ítems mediante un proceso que asegura la representatividad, no de manera estadística sino conceptual (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Dado que la evaluación del instrumento objeto de estudio se realiza mediante juicio de expertos utilizando un instrumento de respuesta escalada tipo likert, la validación se efectúa a través del cálculo de descriptivos y el índice de validez de contenido (IVC), como se verá y explicará más adelante, en el capítulo 6.

### **5.2.3.2. Construcción de los ítems del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

Esta fase implica la generación de todos los ítems o reactivos, categorías del instrumento, así como determinar los niveles de medición y la codificación de los ítems o reactivos, o categorías de observación. La construcción de los ítems constituye una de las etapas más cruciales dentro del proceso de diseño del instrumento de medida (Downing, 2006; Schmeiser & Welch, 2006). Los ítems son la materia prima, por lo que una construcción deficiente de los mismos, incidirá en las propiedades métricas finales del instrumento de medida y en las inferencias que se extraigan a partir de las puntuaciones. Los principios básicos que deben regir la construcción de cualquier banco de ítems son: representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad (Muñiz et al., 2005). Todos los dominios de la variable de interés deben de estar representados, aproximadamente

con el mismo número de ítems, a excepción de que se haya considerado un dominio más relevante dentro de la variable, y que por lo tanto, deba tener un mayor número de ítems, esto es, una mayor representación. De igual manera, los ítems deben ser comprensibles para la población a la cual va dirigido el instrumento de medida. Para garantizar la validez de contenido de los ítems se debe recurrir a la consulta de expertos y a la revisión exhaustiva de las fuentes bibliográficas, así como a otros instrumentos similares ya existentes.

### **Revisión bibliográfica para la construcción de los ítems**

La exhaustiva revisión bibliográfica sobre los referentes teóricos que sustentan la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC constituye el fundamento básico de este apartado y consecuentemente de todo el trabajo de investigación. Paralelamente a ello, en esta fase resulta sustancial el fundamento teórico del “Modelo CALED”, los métodos de evaluación del postgrado a distancia que utilizan los Organismos de Evaluación y Acreditación de América Latina y el Caribe, además de otros métodos de evaluación del postgrado en general.

### **Revisión sistemática de la construcción de ítems**

La finalidad de esta fase es examinar los ítems que se incluyen en la propuesta de evaluación (criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores) en cuanto a su pertinencia y claridad. Esta fase se desarrolla en dos momentos, mediante el método de experto único que en este caso es la Directora de Tesis. Pues, el juicio de expertos se puede obtener por métodos grupales o por métodos de experto único. El primer momento se realiza mediante sucesivas revisiones del borrador del contenido del documento para identificar su pertinencia y claridad; en tanto, que el segundo se realiza mediante la administración preliminar del instrumento para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. En esta fase, se pudo identificar si el tipo de preguntas es adecuado, si el enunciado es correcto y comprensible, si la categorización de las respuestas es correcta, si el ordenamiento interno es lógico. Se organizó en dos partes, según se muestra en la siguiente tabla:



**Tabla 43.**

*Valoración preliminar del instrumento*

Aspectos	Objetivo	Instrumento
Parte 1.	Valorar la adecuación o pertinencia de los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores del modelo propuesto.	Documento “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia para América Latina y el Caribe”.
Parte 2.	Valorar la “Presentación y condiciones de aplicación del instrumento”.	Documento “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia para América Latina y el Caribe”.

Los aportes específicos que constan en la propuesta se han realizado en función de la experiencia del proceso de aplicación del “Modelo de evaluación de programas de grado CALED” en varios programas a distancia que se ofertan en países de América Latina y el Caribe como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana y Venezuela. Las dificultades detectadas están relacionadas con la redacción de algunos indicadores y la identificación de los medios de verificación, así como en el hecho de que el modelo resulta demasiado extenso por la desagregación detallada de la mayoría de los indicadores establecidos en el mismo.

**Construcción final del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad para validación por expertos**

La construcción del instrumento final se realiza en función de los resultados obtenidos de la valoración del documento preliminar. Para ello, se estructura una nueva “matriz de contenido” (Anexo 2). Esta matriz constituye el insumo del proceso de construcción del instrumento final, dado que en ésta matriz se puede evidenciar los cambios ocurridos en cada uno de los ítems – criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores; y no solamente el número de cambios o mejoras introducidas.

El “Instrumento de evaluación de los programas de postgrado a distancia”, contiene las siguientes partes:

**a. Introducción**

La introducción contiene el objetivo del estudio, los criterios de selección, el tiempo de duración, los resultados esperados, y la recompensa prevista. Se destacan los antecedentes del presente estudio así como la importancia que tiene la construcción del instrumento

para el desarrollo y aplicación del modelo de evaluación de los programas de postgrado a distancia del CALED.

Se especifica el contenido del instrumento, la escala de valoración y las explicaciones adicionales para su cumplimentación. En efecto, se ha establecido una escala Likert de 1 a 7 para valorar cada elemento de menor a mayor en cuanto su “*pertinencia o adecuación*” para el propósito que persigue “evaluar la calidad del postgrado”; y la “*claridad*” con la que lo hace. Es decir, se solicita que valoren:

- La “*adecuación de los nueve criterios*” para formar parte del modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado”. Y la “*claridad*” con la que se enuncian.
- La “*adecuación de los subcriterios*” de cada uno de los criterios para formar parte del modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado”. Y la “*claridad*” con la que se enuncian.
- La “*adecuación de los objetivos*” de cada uno de los subcriterios para formar parte del modelo. Y la “*claridad*” con la que se enuncian.
- La “*adecuación de los estándares*” de cada uno de los objetivos, y su adecuación para formar parte del modelo. Y la “*claridad*” con la que se enuncian
- La “*adecuación de los indicadores*” de cada uno de los estándares, y su adecuación para formar parte del modelo. Y la “*claridad*” con la que se enuncian’.
- En caso de ser necesario, se ha considerado un espacio para sugerencias sobre que se añadiría, que se suprimiría, o que se modificaría.

#### **b. Objetivos del postgrado del modelo de evaluación de programas de postgrado**

En este apartado se muestran los objetivos del postgrado. Los objetivos se orientan a la mejora continua y, sobre todo a propiciar la consolidación del postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente impulsando la formación altamente cualificada, teniendo como principal objeto de evaluación y acreditación las carreras de especialización y maestría.

**c. Propuesta para la evaluación de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe.**

En este apartado se presentan los “Criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores” objeto de valoración, en donde los “criterios” determinan el marco general, los “subcriterios” permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y los “objetivos” reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada área y para alcanzar cada uno de los objetivos se fija un nivel mínimo de calidad que se denomina “estándar” que es posible medir con los “indicadores”. El indicador es la magnitud operativa que permite identificar el cumplimiento de un estándar

Antes de iniciar con el proceso de valoración de cada uno de los ítems que comprende el instrumento, se presenta la solicitud de datos personales y se explicita la confidencialidad del instrumento. Además, de precisar algunas orientaciones adicionales para que el experto pueda manifestar sus puntos de vista respecto a los aportes específicos del postgrado y aquello que corresponde unificar, mejorar o suprimir.

En el Anexo 1 se muestra el instrumento final para la validación por expertos.

**5.2.3.3. Validación del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia mediante el juicio de expertos**

Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Escobar Pérez, 2008); de ahí que resulte de gran utilidad en la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Esta fase “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero & Llorente, 2013, p.14).

## Selección de la muestra de expertos

En el presente caso, la selección de la muestra es con un propósito definido y acorde con la evolución de los acontecimientos. Mertens (2005, en Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 396) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Incluso, la muestra puede ser una sola unidad de análisis (estudio de caso). La investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras flexibles. No hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra en este tipo de estudios, “la decisión del número de casos que conforman la muestra es del investigador y de otros factores intervinientes” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 395). Pues, estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios. A criterio de Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 397), éstas muestras son válidas y útiles cuando los objetivos del estudio así lo exigen. Como aseguran Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008):

La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros; y en este caso la ganancia de tener muchos expertos disminuye. Otros autores, proponen como criterio básico de selección únicamente el número de publicaciones o la experiencia. De otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada varía entre autores. Así, mientras unos autores sugieren un rango de dos hasta 20 expertos, otros manifiestan que diez brindarían una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento.

En efecto, en el presente estudio la selección de expertos se realiza considerando los siguientes criterios de selección: Expertos en Educación Superior a Distancia, Expertos en Educación de Postgrado, Expertos en Educación de Postgrado a Distancia, Expertos

en Evaluación de Programas, Expertos en Evaluación de Programas a Distancia, Expertos en Evaluación de Programas de Postgrado a Distancia y Expertos en Gestión de la Calidad Universitaria.

En tal sentido, la muestra se constituye con 42 expertos que cumplen con los criterios de selección establecidos que pertenecen a importantes Instituciones y Organismos de Educación Superior a Distancia de Europa, Estados Unidos y América Latina y el Caribe. La mayoría son miembros activos del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia, CALED. Del total de 42 expertos, 35 manifiestan su aceptación e interés de formar parte de este proceso. No obstante, por las características del instrumento, el esfuerzo que conlleva la tarea de validación del instrumento, solamente 27 de los expertos seleccionados realizan la valoración completa del instrumento. La composición de la muestra de expertos que participan en el proceso de validación, respetando su anonimato, queda constituida de la siguiente manera:

**Tabla 44.**

*Composición del grupo de expertos*

Instituciones participantes	No. participantes
Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia de ALC	16
Organismos de Educación Superior a Distancia de ALC	3
Instituciones de Educación Superior a Distancia de Europa	7
Instituciones de Educación Superior de Estados Unidos	1
<b>Total</b>	<b>27</b>

La finalidad de esta fase es determinar la validez de contenido del modelo de evaluación mediante la participación de expertos que reúnen las características ya especificadas.

### **Condiciones de la aplicación y procedimientos involucrados**

En esta fase, se consideran los objetivos del proceso, las orientaciones para valorar cada uno de los enunciados, el tiempo requerido para cumplimentar dicho instrumento y la forma de administración del mismo.

Hernández, Fernández & Baptista (2010, p.243), expresan que la elección del contexto para administrar el instrumento deberá ser muy cuidadosa y dependerá del presupuesto

disponible, el tiempo de entrega de los resultados, el planteamiento del problema, la naturaleza de los datos y el tipo de participantes (edad, nivel educativo etcétera). Las principales formas de administración de cuestionarios son: autoadministrado individual, autoadministrado grupal, autoadministrado (envío correo o paquetería), administrado por correo electrónico o página web, entrevista personal, entrevista telefónica.

En efecto, debido a que los expertos seleccionados son de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Así como de España y Estados Unidos, para la administración del instrumento, se utiliza la aplicación on line, denominada SurveyMonkey. Ésta es una aplicación “open source” para la generación de encuestas en línea. Dada su simplicidad, resulta útil ya que está indicada para usuarios sin conocimientos de programación, permitiendo crear encuestas de calidad en línea. Se trata de una aplicación utilizada en todo el mundo por diferentes organismos e instituciones de educación en general. Funciona subiendo a la nube el cuestionario elaborado y poniéndolo a disposición de las personas seleccionadas de forma sencilla y cómoda. Además, ésta aplicación ofrece un resultado óptimo al permitir la recogida de datos de forma instantánea.

Para contar con la participación de todos los expertos seleccionados, desde la Dirección Ejecutiva del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED) se envió una carta de invitación y un oficio personalizado a cada uno de los expertos. Asimismo, desde el correo electrónico [info\\_caled@utpl.edu.ec](mailto:info_caled@utpl.edu.ec) de la Secretaría Ejecutiva del CALED se envió el link correspondiente para el acceso al instrumento: <https://es.surveymonkey.com/s/5S7QLSN>

## Carta de invitación- Oficio personalizado

Loja (Ecuador), febrero de 2015

### Estimada Experta:

De mi especial consideración,

Conocedora de su reconocida trayectoria profesional, me gustaría contar con su ayuda para la validación de la **“Propuesta de Evaluación de la Calidad para Programas de Postgrado a Distancia”**, elaborada a partir del Modelo de Evaluación de Programas de Grado, del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, (CALED), en el marco del Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, bajo la dirección de la Dra. Catalina Martínez Mediano, Profesora de la Facultad de Educación, quien ha sugerido su nombre.

La **“Propuesta de Evaluación de la Calidad para Programas de Postgrado a Distancia”** constituirá un aporte significativo para el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), cuya misión es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de estudios.

Mi nombre es Judith Jaqueline Maldonado Rivera, y formo parte del Equipo Técnico de la Unidad de Evaluación Institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador y del Equipo Técnico del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia. En tal sentido le consulto para la valoración del instrumento de evaluación como experta. Si acepta validar el instrumento, el enlace para su validación es:

<https://es.surveymonkey.com/s/5S7QLSN>

En cada página encontrará dos botones “Siguiente” y “Anterior”, para avanzar o regresar página. Puede retomar el proceso de validación en diversos momentos. Cuando termine

su validación pinche el botón final que dice LISTO, con lo que el documento se enviará y será recibido por mí.

Le agradezco enormemente su esfuerzo, a sabiendas de sus múltiples ocupaciones.

Le informaremos sobre los resultados, y en caso de requerir de Vd. nuevas colaboraciones se lo comunicaremos. Puede Vd. también hacernos las sugerencias que estime convenientes a través del email de quien le escribe.

Agradezco una vez más su atención, su colaboración y los aportes que pueda efectuar.

Cordialmente,

Judith Maldonado Rivera

Miembro del Equipo Técnico de la Unidad de Evaluación Institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador y del Equipo Técnico del CALED.





*Loja (Ecuador), febrero de 2015*

Doctor

Héctor Alejandro Barceló

CONSORCIO RED DE EDUCACIÓN A DISTANCIA -CREAD

Argentina.-

De mi especial consideración:

El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), consciente del papel que cumple la educación superior y el postgrado en el desarrollo de la región y el país, no sólo porque se encuentra explicitado en objetivos y en políticas gubernamentales, sino porque a través de ellas se fortalece el desarrollo científico y tecnológico, tiene el compromiso de contribuir al mejoramiento sostenido de la calidad de la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrecen este tipo de estudios, y apoyar iniciativas que posibiliten fortalecer el modelo en su desarrollo, actualizar en forma permanente la información que se genera, así como facilitar procesos de entendimiento y convergencia.

En este contexto, dada su reconocida trayectoria profesional y los aportes que ha realizado en este ámbito, solicito su colaboración como JUEZ/EXPERTO en la validación de la "Propuesta de evaluación de la calidad para programas de postgrado a distancia, elaborada basándose en el Modelo de evaluación de programas de grado, CALED". La propuesta ha sido diseñada por la profesora Judith Maldonado, coautora de la guía de pregrado CALED, en el marco del Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, bajo la dirección de la Dra. Catalina Martínez Mediano. La misma constituirá un aporte no sólo para el mejoramiento cualitativo de los programas de postgrado de América Latina y el Caribe, sino para todos aquellos programas de postgrado que deseen autoevaluarse con dicho modelo, pues la promoción de una educación de calidad, pertinencia y relevancia social no es sólo un derecho de las personas, sino necesidad social y debe ser un compromiso con la calidad de las instituciones y organizaciones en general.

Seguro de contar con la aceptación a esta petición, expreso mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

José Barbosa Corbacho  
**DIRECTOR EJECUTIVO DEL CALED**  
**RECTOR –CANCILLER UTPL**



## Versión del instrumento de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia

En esta etapa se debe construir la versión final de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia, a través de las decisiones tomadas de la revisión de la literatura, la validación mediante Juicio de Expertos, los resultados del análisis comparativo y los resultados de la consulta a expertos. La figura 14 representa la integración de los elementos que conforman el modelo.



**Figura 14.** Propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.

### Construcción del instrumento de evaluación

La revisión de literatura relacionada, las categorías de análisis - enfoque, objetivos, objeto de evaluación, enfoque metodológico, criterios de calidad- sirven de base para elaborar la matriz de contenido del instrumento de evaluación. El Modelo CALED aporta la estructura y componentes iniciales. Esta nueva matriz es sometida a prueba piloto y las observaciones se orientan a determinar la pertinencia y claridad de cada uno de los componentes del instrumento. Una vez cumplido este proceso se procede a estructurar el instrumento final para ser sometido a validación por los expertos.

## **Validación del instrumento de evaluación**

El proceso de validación inicia con la selección de los expertos y el proceso de administración del instrumento como consta en el numeral 5.2.3.3. Cumplido el proceso de administración del instrumento, se procede a organizar, procesar, analizar e interpretar los datos recogidos utilizando el programa estadístico informático SPSS. Este programa es muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado.

La determinación de la validez de contenido del instrumento se realiza mediante el cálculo de descriptivos y el índice de validez de contenido (IVC) como se describe en el capítulo 6. La validez de contenido se orienta a identificar el dominio específico de contenido que se desea valorar dado que se requiere la representación de todos o la mayoría de los componentes de dicho contenido, en tanto que el índice de validez de contenido (IVC) confirma la relevancia de cada uno de los ítems contenidos en el criterio y consecuentemente en la propuesta. (capítulo 6).

## **Concreción de la propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

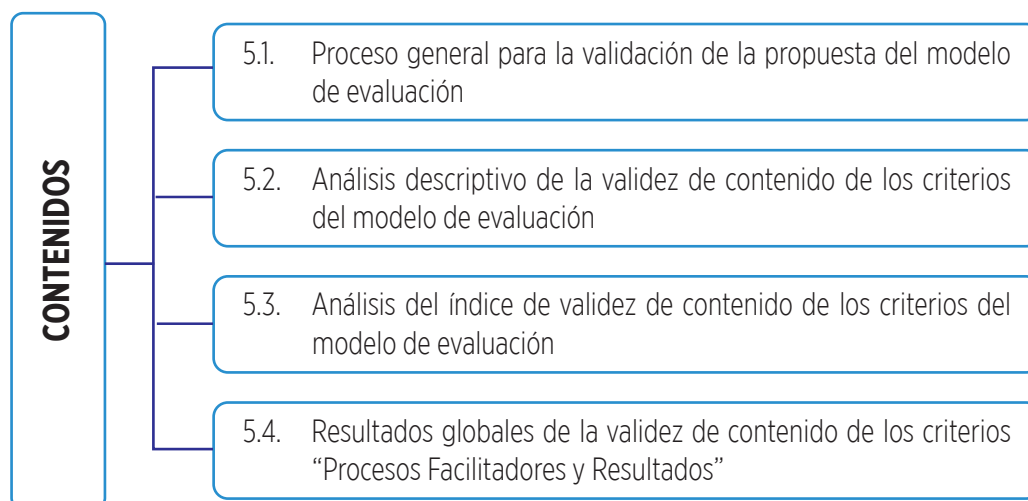
Todo el proceso metodológico descrito en los numerales anteriores, se concreta en el diseño del Instrumento de Evaluación que forma parte del Modelo de Evaluación de Programas de Postgrado a Distancia, tal como consta en el capítulo 4.

## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS

---

El objetivo del capítulo es presentar los resultados de la validación de la “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia para América Latina y el Caribe”. Se organiza en tres apartados principales. El *primer apartado* hace referencia al proceso general para la validación de la propuesta de evaluación. Se destacan los procedimientos utilizados para determinar la validez de contenido mediante el juicio de expertos. El *segundo apartado* hace referencia a los resultados del análisis de la validez de contenido de cada uno de los criterios de la propuesta del modelo de evaluación. Por un lado, se realiza el análisis de la validez de contenido de los cinco criterios Procesos Facilitadores y por otro, el análisis de los cuatro criterios Resultados. En los dos casos, se realiza el cálculo de descriptivos de cada uno de los criterios con sus correspondientes subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y variables asociadas en función de la claridad y de la adecuación. El *tercer apartado*, hace referencia al análisis del índice de validez de contenido (IVC) de la propuesta del modelo de evaluación, mediante el cálculo del índice de validez de contenido de criterios - Proceso Facilitadores, índice de validez de contenido de los criterios Resultados e índice de validez de contenido de Procesos Facilitadores y Resultados. Se concluye el capítulo, con un análisis global de la validez de los criterios “Procesos facilitadores” y “Resultados” en cuanto a su adecuación y claridad, destacando que la propuesta de evaluación de la calidad de postgrado a distancia refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide dado que, mediante el juicio de expertos, tiene representados todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido que se desea medir. De este modo, los contenidos a desarrollar en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:



**Figura 15.** Capítulo 6. Resultados

## 6.1. Proceso general para la validación de la propuesta del Modelo de evaluación

### 6.1.1. Consideraciones fundamentales

Un instrumento de medida adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos: capturó verdaderamente “la realidad” que deseo capturar, aseguran los autores. La función de la medición es establecer una correspondencia entre el “mundo real” y el mundo “conceptual”. El primero provee evidencia empírica, el segundo proporciona modelos teóricos para encontrar sentido a ese segmento del mundo real que estamos tratando de describir. En toda investigación se aplica un instrumento para medir las variables contenidas en las hipótesis y cuando no hay hipótesis simplemente para medir las variables de interés. Esa medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de datos en realidad representa a las variables que tenemos en mente (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.200). Por tanto, los instrumentos de medida deben reunir una serie de requisitos. Los más importantes son validez y confiabilidad (Sierra Bravo, 2003, p. 91).

La *validez* de un test indica el grado de exactitud con el que mide la variable que se desea medir, es decir un test es válido si “mide lo que dice medir”. La validez es la cualidad más importante de un instrumento de medida dado que “un instrumento puede ser fiable pero no válido; pero si es válido ha de ser también fiable” (Chiner, 2011). Según Hernández,

Fernández & Baptista (2010, p.201), la validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia a saber: evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionada con el criterio y evidencia relacionada con el constructo.

La *validez relacionada con el contenido* se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide dado que un instrumento de medición requiere tener representados todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir. La *validez relacionada con el criterio* establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo. El criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento, cuanto más se relacionan los resultados del instrumento de medición con el criterio, la validez de criterio será mayor. La *validez relacionada con el constructo* es probablemente la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica, y se refiere a que tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. A esta validez le concierne en particular el significado del instrumento, esto es, qué está midiendo y cómo opera para medirlo. Integra la evidencia que soporta la interpretación del sentido que poseen las puntuaciones del instrumento (Messick, 1995). Un constructo es una variable medida que tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o un esquema teórico. Es un atributo que no existe aislado sino en relación con otros. No se puede ver, sentir, tocar o escuchar; pero debe ser inferido de la evidencia que tenemos en nuestras manos y que proviene de las puntuaciones del instrumento que se utiliza (Hernández, Fernández & Baptista (2010).

En tanto que la *confiabilidad* indica el grado de consistencia interna del instrumento, la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Según Chiner (2011), la fiabilidad de un instrumento de medida se valora a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia inter observadores.

*Consistencia.* Se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global. La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. *Estabilidad temporal.* Es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el

mismo evaluador en dos situaciones distintas (fiabilidad test-retest). La fiabilidad (normalmente calculada con el coeficiente de correlación intraclase [CCI], para variables continuas y evaluaciones temporales distantes) nos indica que el resultado de la medida tiene estabilidad temporal. Una correlación del 70% indicaría una fiabilidad aceptable. *Concordancia interobservadores*. Es el análisis del nivel de acuerdo obtenido al ser evaluada la misma muestra en las mismas condiciones por dos evaluadores distintos, o en diferente tiempo, se obtienen iguales resultados- (fiabilidad interobservadores). La concordancia entre observadores se puede analizar mediante el porcentaje de acuerdo y el índice Kappa (Chiner, 2011).

En este contexto, la *validez relacionada con el contenido*, cobra fundamental importancia, puesto que se desea calcular la validez de contenido de la “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia”, es decir si la propuesta refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide dado que se requiere tener representados todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Este tipo de validez, generalmente se evalúa a través de un juicio de expertos (Ding & Hershberger, 2002, Chiner, 2011). Para expresar la validez de contenido, existen procedimientos para cuantificarlo, tales como el cálculo de descriptivos (media y desviación típica) y el índice de validez de contenido (IVC) (Chiner, 2011). No obstante, antes de realizar el cálculo de estos coeficientes, la validez de contenido debe descansar en un proceso realizado por el investigador para asegurar la representatividad de los constructos teóricos que fundamentan la investigación y son el objeto de estudio de validación en este caso.

Por ello, en la primera parte para el análisis de las respuestas dadas por los expertos para validar el contenido del instrumento, se realiza un análisis descriptivo -media, mediana, moda y desviación típica-, de cada uno de los nueve criterios con sus correspondientes subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y variables en relación con la claridad y la adecuación, que han sido los dos criterios que han guiado la validación de la propuesta por expertos. Se analiza un total de 748 ítems para valorar la “claridad” y la “adecuación”, según se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 45.**

*Ítems objeto de análisis: claridad y adecuación.*

	Propuesta de evaluación						
	Criterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores	Variables	Total
Adecuación	Criterio 1	4	10	12	12	5	43
	Criterio 2	5	9	10	10	57	91
	Criterio 3	5	8	20	25	63	121
	Criterio 4	4	9	15	15	9	52
	Criterio 5	3	11	30	38	110	192
	Criterio 6	2	7	11	14	34	68
	Criterio 7	2	8	14	16	36	76
	Criterio 8	2	8	16	18	8	52
	Criterio 9	4	9	11	11	17	52
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>79</b>	<b>139</b>	<b>159</b>	<b>340</b>	<b>748</b>
Claridad	Criterio 1	4	10	12	12	5	43
	Criterio 2	5	9	10	10	57	91
	Criterio 3	5	8	20	25	63	121
	Criterio 4	4	9	15	15	9	52
	Criterio 5	3	11	30	38	110	192
	Criterio 6	2	7	11	14	34	68
	Criterio 7	2	8	14	16	36	76
	Criterio 8	2	8	16	18	8	52
	Criterio 9	4	9	11	11	17	52
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>79</b>	<b>139</b>	<b>159</b>	<b>340</b>	<b>748</b>

Los resultados se muestran del siguiente modo:

- Descriptivos por cada criterio (cinco criterios Procesos Facilitadores, y cuatro criterios Resultados), destacando las valoraciones medias y sus desviaciones típicas en cada uno de los aspectos estudiados (adecuación y claridad) e incluyendo los valores medios de ambos grupos de criterios –Procesos Facilitadores y Resultados.
- Índice de validez de contenido (IVC) por cada criterio, destacando el índice de validez de contenido de Procesos Facilitadores y Resultados en función de los aspectos (adecuación y claridad).
- Gráficos de cada uno de los criterios y sus elementos considerados para su análisis para facilitar el análisis visual de los resultados y facilitar la comparación entre los criterios.



Teniendo en cuenta todos estos resultados, se mostrará la propuesta final, destacándose los ítems que han sido necesario suprimir basándose en la menor puntuación media en las valoraciones de los expertos, su mayor desviación típica, o grado de acuerdo en valorar el ítem por los expertos, y las recomendaciones realizadas por los expertos en las preguntas abiertas.

### 6.1.2. Procedimientos para determinar la validez de contenido mediante juicio de expertos

Para determinar la validez de contenido mediante juicio de expertos se realiza el cálculo de descriptivos y el cálculo del índice de validez de contenido (IVC). Chiner (2011, p.3), en relación al cálculo de descriptivos señala lo siguiente:

**Cálculo de descriptivos.** Consiste en calcular la media y la desviación típica de todos los ítems. A continuación, se determinará una puntuación de corte (o índice de validez de contenido) que refleje, sobre la base de la evaluación de los expertos (método de juicio), que la puntuación del ítem es demasiado baja en relevancia como para ser incluido en la escala. No hay reglas. La decisión dependerá del juicio propio. Por este motivo, se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Ser capaz de justificar la decisión sobre la puntuación corte.
- Usar la misma puntuación de corte para todos los ítems de la escala, incluso si la escala es multidimensional.
- No poner una puntuación de corte tan alta que implique eliminar muchos ítems.

**Índice de validez de contenido (IVC).** Es uno de los aspectos más importante en la adaptación y validación de los instrumentos de medida, especialmente si estos van a ser utilizados en investigaciones internacionales con muestras de distintos idiomas, o van a ser aplicados en diferentes contextos. Ha sido definido por distintos autores (Polit & Beck, 2006; Waltz, Strickland, & Lenz, 2010; Polit & Beck, 2008, p. 423 y Gerrish & Lace, 2008, p. 375 En Orts Cortés, 2011).

Orts Cortés (2011) señala que algunos investigadores utilizan el Índice de Validez de Contenido (IVC) (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006; Polit, Beck, & Owen, 2007) basados en

una metodología a posteriori, en relación a la evaluación de la relevancia de los ítems. Es un procedimiento basado en la valoración realizada por un mínimo de cinco expertos acerca de la pertinencia de los ítems del instrumento que mide su calidad global (S-CVI) y por ítem (I-CVI). Consiste en pedir a los expertos que califiquen los ítems en una escala de cuatro puntos (de 1 = no relevante a 4 = muy relevante). El CVI para cada uno de los ítems del instrumento es la proporción expertos que dan la puntuación de 3 ó 4, se calcula mediante la siguiente fórmula.

$$I\text{-CVI} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de expertos que han clasificado ítems con puntuaciones 3 ó 4}}{\text{Total de expertos}}$$

ne = número de expertos que ha valorado ítems con puntuaciones 3-4

N = total de expertos

I-CVI =Item level validity calculation.

Por tanto:

I-CVI. Índice de validez del ítem. Criterio de valoración: puntuaciones  $\geq 0.78$  se consideran aceptables.

Los expertos recomiendan que la puntuación del I-CVI ha de ser  $\geq 0.75$ . El S-CVI establece la validez global del instrumento, y es la media de las puntuaciones de I-CVI de todos los ítems del cuestionario. La puntuación mínima es de 0.75 aunque un valor  $\geq 0,90$  suele considerarse como indicativo de una validez de contenido elevada (Polit & Beck, 2006; Polit et al., 2007).

En efecto, considerando que el Índice de Validez de Contenido exige que los expertos califiquen cada ítem en una escala de cuatro puntos y en el instrumento de la “ Propuesta de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia”, se utiliza una escala de siete puntos, para el cálculo de este índice, se ha tenido que ajustar la escala de la siguiente manera:

Escala de 4 puntos	Escala de 7 puntos
1	1
2	2 - 3
3	4 - 5
4	6 - 7

De este modo, el Índice de Validez de Contenido se determina para los aspectos de Adecuación y Claridad en cada una de las dimensiones (criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores) contenidas en el instrumento.

En tal sentido, el cálculo de la validez de contenido de los ítems (I-CVI) del instrumento se realizó según la metodología propuesta por Lynn (1986), Polit & Beck (2006) y Polit et al. (2007), en la que se establece la validez de contenido de cada uno de los ítems con la corrección de probabilidad debida al azar, tal como lo ha calculado Orts Cortés (2011) en su Tesis Doctoral.

El procedimiento desarrollado para la obtención de las valoraciones de los expertos del instrumento ha sido el siguiente:

- Se identificaron veinte y siete expertos según los criterios de selección mencionados en el capítulo 5.
- Una vez identificados los expertos, se procedió a invitarlos formalmente a participar en la investigación a través del correo electrónico con una carta de solicitud de colaboración.
- Se utilizó una aplicación informática denominada SuveyMonkey para que los expertos cumplieran on-line sus respuestas.
- Se indicó que disponían de 30 días para completar el instrumento.
- Se determinó, por parte de los expertos, si cada uno de los ítems del instrumento de la propuesta del modelo de evaluación de la calidad de postgrados a distancia era relevante, valorando a los ítems con una escala Likert de siete puntos de menor a mayor en cuanto su "*pertinencia o adecuación*" del ítem en el criterio y "*claridad*" en su formulación.

La información aportada por este índice, ha sido utilizada para valorar la pertinencia de los ítems incluidos en el instrumento, mide su calidad global y por ítem.

## 6.2. Análisis descriptivo de la validez de contenido de los criterios del Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia

### 6.2.1. Criterios Procesos Facilitadores del Modelo de evaluación

Los resultados de los cinco criterios Procesos Facilitadores que son: Criterio 1. Liderazgo y estilo de gestión, Criterio 2. Estrategia, Criterio 3. Desarrollo de las personas, Criterio 4. Recursos y alianzas; y Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos, se analizan en cuanto a su adecuación y claridad considerando los subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y variables asociadas correspondientes.

#### 6.2.1.1. Análisis del Criterio 1. Liderazgo y estilo de gestión

##### *Análisis de Validez del Criterio 1. Subcriterios*

Las valoraciones dadas a los “Subcriterios del Criterio 1”, en lo que respecta a la “*adecuación*”, como se observa en la tabla, el criterio presenta una valoración positiva. Todos los ítems, valorados entre 1, mínimo acuerdo y 7 máximo acuerdo, obtienen valoraciones elevadas; sus medias oscilan entre los valores de 5,80 y 6,32, y han sido mayoritariamente calificados con 7 tal como se indica en la moda. De igual forma, se observa una desviación típica baja, lo que implica que las valoraciones se encuentran concentradas en torno a la media. Lo mismo ocurre con las valoraciones obtenidas en relación con la *claridad* con la que están formulados los ítems, observando que las medias oscilan entre 5,55 y 6,36, dándose un predominio del valor 7. Asimismo, su desviación típica es baja, lo que implica un elevado grado de acuerdo entre los expertos, exceptuando el subcriterio 1c, cuya dispersión es de 2,064.

**Tabla 46.**

##### *Criterio 1. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 1.a.	25	2	5,88	7,00	7	1,563	2	7
	Subcriterio 1.b.	25	2	6,32	7,00	7	,988	4	7
	Subcriterio 1.c.	21	6	6,14	7,00	7	1,459	1	7
	Subcriterio 1.d.	25	2	6,08	6,00	7	1,187	2	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Subcriterio 1.a.	25	2	5,80	7,00	7	1,658	2	7
	Subcriterio 1.b.	25	2	5,92	6,00	7	1,320	3	7
	Subcriterio 1.c.	22	5	5,55	6,50	7	2,064	1	7
	Subcriterio 1.d.	25	2	6,36	7,00	7	1,114	2	7

En consecuencia, todos los ítems o elementos del cuestionario que corresponden a los subcriterios son válidos en relación con su pertinencia y claridad y solamente el *Subcriterio 1.c.* “Los responsables del programa garantizan que la estructura organizacional sea lo suficientemente flexible para sustentar la aplicación de la Estrategia del Programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución” presenta una valoración más baja respecto a los otros.

### ***Análisis de validez. del Criterio 1. Objetivos***

En cuanto a la validez de los “objetivos”, asociados a los “subcriterios”, en relación con su pertinencia o *adecuación*, se observa en la tabla, que registran valoraciones más altas en la escala de Likert, las medias varían entre el 5,68 y 6,64. Los objetivos tienen un moda de 7, lo que implica que estas son las valoraciones más frecuentes. Asimismo, se observa que mantienen una desviación típica baja indicando que las valoraciones dadas por los expertos se encuentran muy próximas a la media. Con respecto a la *claridad* los objetivos han obtenido una valoración positiva ya que sus medias varían entre el 5,68 y 6,28, además de acuerdo a la mediana se observa en todos los objetivos el 50% de casos se concentran en 7 y el otro 50% en las valoraciones inferiores. Además, todos los objetivos tienen un moda de 7 lo que implica estas son las valoraciones de evaluación más frecuentes. Así mismo, se observa que los objetivos mantienen una desviación típica baja lo que implica que los datos se encuentran poco dispersos con respecto a la media.

**Tabla 47.**

*Criterio 1. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 1.a.1.	25	2	6,12	7,00	7	1,333	2	7
	Objetivo 1.a.2.	25	2	6,12	7,00	7	1,509	1	7
	Objetivo 1.b.1.	25	2	6,56	7,00	7	,917	4	7
	Objetivo 1.b.2.	25	2	6,36	7,00	7	,995	3	7
	Objetivo 1.b.3.	25	2	5,68	6,00	7	1,626	1	7
	Objetivo 1.b.4.	25	2	6,44	7,00	7	1,158	2	7
	Objetivo 1.c.1.	25	2	6,52	7,00	7	,823	4	7
	Objetivo 1.c.2.	25	2	6,64	7,00	7	,638	5	7
	Objetivo 1.d.1.	25	2	5,72	6,00	7	1,370	3	7
	Objetivo 1.d.2.	25	2	6,48	7,00	7	,918	3	7
CLARIDAD	Objetivo 1.a.1.	25	2	5,68	7,00	7	1,930	1	7
	Objetivo 1.a.2.	25	2	6,00	7,00	7	1,683	1	7
	Objetivo 1. b.1.	25	2	5,96	7,00	7	1,428	3	7
	Objetivo 1. b.2.	25	2	6,08	7,00	7	1,256	3	7
	Objetivo 1.b.3.	25	2	5,68	7,00	7	1,909	1	7
	Objetivo 1.b.4.	25	2	6,32	7,00	7	1,180	2	7
	Objetivo 1.c.1.	25	2	5,84	7,00	7	1,625	2	7
	Objetivo 1.c.2.	25	2	6,28	7,00	7	1,100	3	7
	Objetivo 1. d.1.	25	2	5,92	7,00	7	1,631	1	7
	Objetivo 1. d.2.	25	2	6,28	7,00	7	1,100	3	7

En consecuencia, todos los elementos que corresponden a los objetivos son válidos en relación con su pertinencia y claridad y solamente el *Objetivo 1.a.1.* “Estar implicados en la gestión de calidad” en pertinencia y el *Objetivo 1.b.3.* “Asegurar la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas” en claridad presentan valoraciones más bajas respecto de los otros.

***Análisis del Criterio 1. Estándares***

La *adecuación* de los Estándares en promedio se ubica dentro de la escala entre los valores de 5,00 y 6,68. Los estándares tienen un moda de 7 a excepción del *estándar 1.b.3.a* con una moda de 6. De igual manera, se observa que mantienen una desviación típica baja lo que implica que los datos se encuentran poco dispersos con respecto a la media, principalmente, los estándares: 1.b.4.a, 1.c.1.a, 1.c.2.a, 1.d.1.b y 1.d.2.a. Con relación a la

*claridad* los Estándares han obtenido una valoración alta en la escala, las medias varían entre el 5,36 y 6,44. Los Estándares tienen un moda de 7 lo que establece que estas son las valoraciones de evaluación más frecuentes. De igual manera, se observa que mantienen una desviación típica baja, indicando una gran homogeneidad y concentración de las respuestas en torno a la media; especialmente se da en los estándares 1.b.4.a y 1.c.2.a.

**Tabla 48.**

*Criterio 1. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 1.a.1.a	25	2	6,20	7,00	7	1,443	1	7
	Estándar 1.a.2.a	25	2	6,04	7,00	7	1,620	2	7
	Estándar 1.b.1.a	25	2	6,12	6,00	7	1,236	2	7
	Estándar 1.b.2.a	25	2	5,00	6,00	7	1,958	1	7
	Estándar 1.b.3.a	24	3	5,46	6,00	6	1,769	1	7
	Estándar 1.b.4.a	25	2	6,52	7,00	7	,714	5	7
	Estándar 1.c.1.a	25	2	6,52	7,00	7	,918	3	7
	Estándar 1.c.2.a	25	2	6,60	7,00	7	,577	5	7
	Estándar 1.c.2.b	25	2	5,80	6,00	7	1,414	1	7
	Estándar 1.d.1.a	25	2	5,96	6,00	7	1,207	3	7
	Estándar 1.d.1.b	25	2	6,32	7,00	7	,945	3	7
Estándar 1.d.2.a	25	2	6,68	7,00	7	,627	5	7	
CLARIDAD	Estándar 1.a.1.a	25	2	5,88	7,00	7	1,691	1	7
	Estándar 1.a.2.a	25	2	6,40	7,00	7	1,155	2	7
	Estándar 1.b.1.a	25	2	6,08	7,00	7	1,352	2	7
	Estándar 1.b.2.a	25	2	5,36	6,00	7	1,868	1	7
	Estándar 1.b.3.a	24	3	5,67	6,50	7	1,949	1	7
	Estándar 1.b.4.a	25	2	6,44	7,00	7	,821	4	7
	Estándar 1.c.1.a	25	2	6,20	7,00	7	1,354	3	7
	Estándar 1.c.2.a	25	2	6,32	7,00	7	,900	4	7
	Estándar 1.c.2.b	25	2	6,04	7,00	7	1,567	1	7
	Estándar 1.d.1.a	25	2	6,32	7,00	7	1,145	3	7
	Estándar 1.d.1.b	25	2	6,32	7,00	7	1,108	3	7
Estándar 1.d.2.a	25	2	6,40	7,00	7	,866	4	7	

### ***Análisis del Criterio1. Indicadores***

En cuanto a la *adecuación*, los indicadores han obtenido una valoración positiva, debido a que las medias varían entre el 5.08 y 6.52. La moda de 7 ratifica las medias altas en los indicadores. La desviación típica de los indicadores 1 y 3 mantienen sus valores más

dispersos con respecto a la media en tanto que el indicador 9 mantiene sus valores más concentrados sobre la media.

**Tabla 49.**  
*Criterio 1. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	25	2	5,36	6,00	7	2,039	1	7
	Indicador 2	25	2	5,56	7,00	7	1,938	1	7
	Indicador 3	25	2	5,24	7,00	7	2,278	1	7
	Indicador 4	25	2	5,08	5,00	7	1,998	1	7
	Indicador 5	25	2	5,64	7,00	7	1,846	1	7
	Indicador 6	25	2	5,72	6,00	7	1,696	1	7
	Indicador 7	25	2	5,12	5,00	7	1,810	1	7
	Indicador 8	25	2	5,36	6,00	7	1,823	1	7
	Indicador 9	25	2	6,52	7,00	7	,714	5	7
	Indicador 10	25	2	5,96	7,00	7	1,541	1	7
	Indicador 11	25	2	4,92	5,00	7	1,913	1	7
	Indicador 12	25	2	5,88	6,00	7	1,166	4	7
	Indicador 13	25	2	6,00	6,00	7	1,118	3	7
	Indicador 14	25	2	6,00	7,00	7	1,683	1	7
	Indicador 15	25	2	5,80	7,00	7	1,803	1	7
CLARIDAD	Indicador 1	25	2	5,96	7,00	7	1,513	1	7
	Indicador 2	25	2	6,16	7,00	7	1,344	1	7
	Indicador 3	25	2	5,92	6,00	7	1,441	1	7
	Indicador 4	25	2	5,64	7,00	7	1,846	1	7
	Indicador 5	25	2	5,72	6,00	7	1,720	1	7
	Indicador 6	25	2	5,68	6,00	7	1,701	1	7
	Indicador 7	25	2	5,40	6,00	7	2,102	1	7
	Indicador 8	25	2	5,72	6,00	7	1,646	1	7
	Indicador 9	25	2	6,16	7,00	7	1,313	2	7
	Indicador 10	25	2	5,56	6,00	7	1,758	1	7
	Indicador 11	25	2	5,64	7,00	7	1,890	1	7
	Indicador 12	25	2	6,20	7,00	7	1,291	2	7
	Indicador 13	25	2	6,40	7,00	7	,957	4	7
	Indicador 14	25	2	6,00	7,00	7	1,893	1	7
	Indicador 15	25	2	6,32	7,00	7	1,435	1	7

Asimismo, con respecto a la *claridad* los indicadores han obtenido una valoración positiva, las medias varían entre el valor 5,40 y el 6,40. Los indicadores tienen una moda de 7 lo que implica que ésta es la valoración de evaluación más frecuente. Adicionalmente, de acuerdo



a la desviación típica, el indicador 7 mantiene sus valores más dispersos con respecto a la media en tanto que el indicador 13 mantiene sus valores más concentrados sobre la media.

### **Análisis Criterio 1.** Variables asociadas a los indicadores

En relación con la *adecuación* de las variables que se consideran en los indicadores 9 y 10, se detecta que en promedio la puntuación de las variables en el indicador 9, son menores a 6 y los evaluadores incluyeron como mínimo el valor de 1 en la escala de Likert y se evidencia una dispersión mayor a 1 en ambas variables. Para las variables asociadas al indicador 9, el criterio de *adecuación* demuestra que la variable 1 está puntuada con un valor más alto en la escala y menor dispersión en comparación a las demás variables, mientras que las variables 2 y 3 son las más bajas, pero la dispersión es mayor, principalmente en la variable 3. Los valores mínimos de estas variables son diferentes entre cada una, siendo de 1 en la variable 1, 2 en la variable 2 y 4 en la variable 1. En todas las variables la moda es de 7.

Con respecto a *claridad*, las variables en ambos indicadores manifiestan medias aritméticas superiores a 6, a excepción de la variable 2 en el indicador 10. Las desviaciones típicas son superiores a 1, exceptuando la variable 2 cuya dispersión es menor, en este aspecto las variables 1 y 2 en el indicador 10 presentan valores mínimos superiores a 1. Al igual que en el criterio de *adecuación* en el de *claridad* la moda es de 7, el valor más alto en la escala de Likert considerada en el instrumento.

**Tabla 50.**

*Criterio 1. Variables asociadas a los indicadores*

			N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mín.	Máx.
			Válidos	Perdidos						
Adecuación	Indicador 9	Variable 1	25	2	5,80	7,00	7	1,893	1	7
		Variable 2	25	2	5,96	7,00	7	1,904	1	7
	Indicador 10	Variable 1	25	2	6,52	7,00	7	,823	4	7
		Variable 2	25	2	5,32	5,00	7	1,796	2	7
		Variable 3	25	2	5,48	7,00	7	2,143	1	7

			N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mín.	Máx.
			Válidos	Perdidos						
Claridad	Indicador 9	Variable 1	25	2	6,16	7,00	7	1,625	1	7
		Variable 2	25	2	6,44	7,00	7	1,417	1	7
	Indicador 10	Variable 1	25	2	6,56	7,00	7	,768	4	7
		Variable 2	25	2	5,96	7,00	7	1,594	2	7
		Variable 3	25	2	6,12	7,00	7	1,424	1	7

### Análisis Criterio 1. Aportaciones de expertos

En relación con las aportaciones de los expertos, en la siguiente tabla se evidencia que la mayoría de sugerencias se hacen con respecto a los indicadores. Sugieren revisar los indicadores 1, 3, 4, 11 y 14. El Indicadores 1 es redundante y está incluido en el Indicador 2.

**Tabla 51.**

*Criterio 1. Aportaciones de expertos*

Criterio 1. Liderazgo y estilo de gestión													
Subcriterios			Objetivos			Estándares			Indicadores				
	e	m	a		e	m	a		e	m	a		
Subcriterio 1.a.		1		Objetivo 1.a.1.				Estándar 1.a.1.a				Indicador 1	2
												Indicador 2	
				Objetivo 1.a.2.				Estándar 1.a.2.a.		1		Indicador 3	1 1
												Indicador 4	1 1
Subcriterio 1.b.		1		Objetivo 1.b.1.				Estándar 1.b.1.a				Indicador 5	
				Objetivo 1.b.2.		1		Estándar 1.b.2.a				Indicador 6	1
												Indicador 7	
				Objetivo 1.b.3.		1		Estándar 1.b.3.a		1		Indicador 8	2
				Objetivo 1.b.4.				Estándar 1.b.4.a				Indicador 9	
Subcriterio 1.c.		2		Objetivo 1.c.1.				Estándar 1.c.1.a				Indicador 10	
				Objetivo 1.c.2.				Estándar 1.c.2.a				Indicador 11	1 1
								Estándar 1.c.2.b				Indicador 12	
Subcriterio 1.d.				Objetivo 1.d.1.				Estándar 1.d.1.a				Indicador 13	
								Estándar 1.d.1.b				Indicador 14	1 1
				Objetivo 1.d.2.				Estándar 1.d.2.a				Indicador 15	
4				10		2		12		2		15	6 7

**e=** eliminar, **m=** mejorar, **a=** agregar

En general, se señala verificar la pertinencia de los indicadores y reducir el número a lo estrictamente necesario, formular indicadores por variable, verificar la lógica de la construcción de cada elemento; así como revisar términos básicos. Los términos básicos que se requieren revisar son “agentes implicados” por “grupos de interés”, “ser accesible” por “disponibilidad”. Asimismo se sugiere revisar el término “cauces” por “medios o canales” por ser un término poco conocido en los países de América Latina y el Caribe. Pues, se señala que la buena definición de los tiempos verbales de los objetivos facilita una mayor intelección de los estándares e indicadores.

### 6.2.1.2. Análisis del Criterio 2. Estrategia

#### Análisis Criterio 2. Subcriterios

Los Subcriterios registran valores altos dentro de la escala de 1 a 7 en *adecuación* y *claridad*, así lo demuestran las medias que varían en la *adecuación* de 5.65 a 6.63, mientras que en el criterio de *claridad* las medias responden a valores entre 6.00 y 6.39. Es importante considerar que el Subcriterio 2.c. registra la media más baja al comparar los criterios de adecuación y claridad. Asimismo, los Subcriterios tienen una moda de 7 lo que implica que estas son las valoraciones de calificación más frecuentes dadas por los encuestados. Y con respecto a las desviaciones típicas se detecta que las mismas son bajas lo que implica que los datos se encuentran concentrados con respecto a la media, a excepción del Subcriterio 2.c que tiene desviaciones de 2,014 y 2,111 para el caso de adecuación y claridad, respectivamente. El Subcriterio 2.a. registra como valores mínimos los más altos con respecto a los considerados por criterio en *adecuación* (5) y *claridad* (3).

**Tabla 52.**

*Criterio 2. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 2.a.	24	3	6,63	7,00	7	,711	5	7
	Subcriterio 2.b.	23	4	6,48	7,00	7	1,275	1	7
	Subcriterio 2.c.	23	4	5,65	7,00	7	2,014	2	7
	Subcriterio 2.d.	23	4	6,39	7,00	7	1,270	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Subcriterio 2.a.	24	3	6,29	7,00	7	1,160	3	7
	Subcriterio 2.b.	23	4	6,39	7,00	7	1,373	1	7
	Subcriterio 2.c.	23	4	6,00	7,00	7	2,111	1	7
	Subcriterio 2.d.	23	4	6,26	7,00	7	1,421	1	7

## Análisis Criterio 2. Objetivos

La *adecuación* de los Objetivos han obtenido una valoración positiva dentro de la escala, las medias varían entre el 5,30 y 6,74. De igual forma, los objetivos tienen un moda de 7 lo que indica que estas son las valoraciones más frecuentes. Así mismo, se observa que mantienen una desviación típica baja, exceptuando el Objetivo 2.c.3 que tiene una desviación estándar 2,245. Los Objetivos con valores mínimos más altos en la escala son: 2.a.1, 2.b.3, 2.b.4, 2.c.1 y 2.c.2.

**Tabla 53.**

*Criterio 2. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 2.a.1.	24	3	6,63	7,00	7	,875	4	7
	Objetivo 2.a.2.	23	4	6,00	7,00	7	1,508	1	7
	Objetivo 2.b.1.	23	4	6,39	7,00	7	1,340	1	7
	Objetivo 2.b.2.	23	4	5,87	7,00	7	1,604	1	7
	Objetivo 2.b.3.	23	4	6,74	7,00	7	,619	5	7
	Objetivo 2.b.4.	23	4	6,57	7,00	7	,788	5	7
	Objetivo 2.c.1.	23	4	6,70	7,00	7	,635	5	7
	Objetivo 2.c.2.	23	4	6,65	7,00	7	,573	5	7
	Objetivo 2.c.3.	23	4	5,30	7,00	7	2,245	1	7
	Objetivo 2.d.1.	23	4	6,57	7,00	7	1,273	1	7
Objetivo 2.d.2.	23	4	6,48	7,00	7	1,275	1	7	

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Objetivo 2.a.1.	24	3	6,29	7,00	7	1,301	2	7
	Objetivo 2.a.2.	23	4	6,22	7,00	7	1,594	1	7
	Objetivo 2.b.1.	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7
	Objetivo 2.b.2.	23	4	5,26	7,00	7	2,378	1	7
	Objetivo 2.b.3.	23	4	6,65	7,00	7	,714	5	7
	Objetivo 2.b.4.	23	4	6,04	6,00	7	1,224	3	7
	Objetivo 2.c.1.	23	4	6,17	7,00	7	1,370	3	7
	Objetivo 2.c.2.	23	4	6,48	7,00	7	,994	3	7
	Objetivo 2.c.3.	23	4	6,22	7,00	7	1,476	1	7
	Objetivo 2.d.1.	23	4	6,48	7,00	7	1,275	1	7
	Objetivo 2.d.2.	23	4	6,39	7,00	7	1,340	1	7

Con respecto a la *claridad* los Objetivos registran valores positivos en sus medias, las cuales varían entre el 6.04 y 6,65. Asimismo, se detecta que la valoración más frecuente en los Objetivos es 7. Y se observa que mantienen una desviación típica baja lo que implica que los datos se encuentran poco dispersos con respecto a la media, exceptuando el objetivo 2.b.2 que tiene una desviación típica 2,378.

### **Análisis Criterio 2. Estándares**

La *adecuación* de los Estándares ha obtenido una valoración positiva en la escala, debido a que sus medias varían entre el 5.78 y 6.61. Los estándares tienen un moda de 7 lo que implica que son las valoraciones de evaluación más frecuentes. De igual manera, se observa que mantienen una desviación típica o estándar, destacándose los Estándares 2.b.3.a, 2.b.4.a y 2.c.1.a.

Con relación a la *claridad* los Estándares las medias varían entre el 5.61 y 6.65, al mismo tiempo los Estándares tienen un moda de 7 lo que implica que es la valoración de evaluación más repetitivas. De igual manera, se observa que mantienen una desviación típica o estándar baja, exceptuando los estándares 2.a.2.a y 2.c.2.a.

**Tabla 54.**  
*Criterio 2. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 2.a.1.a	23	4	6,48	7,00	7	1,275	1	7
	Estándar 2.a.2.a	23	4	6,22	7,00	7	1,704	1	7
	Estándar 2.b.1.a	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7
	Estándar 2.b.2.a	23	4	5,96	7,00	7	1,522	1	7
	Estándar 2.b.3.a	23	4	6,48	7,00	7	,790	5	7
	Estándar 2.b.4.a	23	4	6,52	7,00	7	,994	4	7
	Estándar 2.c.1.a	23	4	6,61	7,00	7	,499	6	7
	Estándar 2.c.2.a	23	4	6,39	7,00	7	1,340	1	7
	Estándar 2.c.3.a	23	4	5,78	7,00	7	1,650	1	7
	Estándar 2.d.1.a	23	4	6,52	7,00	7	1,275	1	7
	Estándar 2.d.2.a	23	4	6,39	7,00	7	1,305	1	7
CLARIDAD	Estándar 2.a.1.a	23	4	6,39	7,00	7	1,373	1	7
	Estándar 2.a.2.a	23	4	5,61	7,00	7	2,291	1	7
	Estándar 2.b.1.a	23	4	6,39	7,00	7	1,340	1	7
	Estándar 2.b.2.a	23	4	5,78	7,00	7	1,650	1	7
	Estándar 2.b.3.a	23	4	6,43	7,00	7	,788	5	7
	Estándar 2.b.4.a	23	4	6,39	7,00	7	1,158	3	7
	Estándar 2.c.1.a	23	4	6,65	7,00	7	,885	3	7
	Estándar 2.c.2.a	23	4	5,91	7,00	7	2,065	1	7
	Estándar 2.c.3.a	23	4	6,13	7,00	7	1,604	1	7
	Estándar 2.d.1.a	23	4	6,30	7,00	7	1,329	1	7
	Estándar 2.d.2.a	23	4	6,30	7,00	7	1,363	1	7

### Análisis Criterio 2. Indicadores

En cuanto a la *adecuación* los Indicadores han obtenido una valoración positiva, debido a que sus medias varían entre el 5,35 y 6,91. De igual manera, los Indicadores tienen un moda de 7, exceptuando el indicador 18, lo que implica que éstas son las valoraciones más frecuente. Además, de acuerdo a la desviación típica los indicadores 2, 15 y 19 mantienen sus valores más dispersos con respecto a la media en tanto que los indicadores del 4 al 14 mantiene sus valores más concentrados sobre la media.

De igual manera, con respecto a la *claridad* los Indicadores han obtenido medias aritméticas que varían entre el 5,52 y 6,65. De igual manera, todos los Indicadores tienen un moda de 7 lo que implica que éstas son las valoraciones más frecuente. Además, de acuerdo a la desviación típica el indicador 2 mantiene sus valores más dispersos con respecto a

la media, en tanto que los demás indicadores mantienen sus valores más concentrados sobre la media, preferentemente, los Indicadores 4, 8, 10, 11, 12 y 14.

**Tabla 55.**

*Criterio 2. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	23	4	6,43	7,00	7	1,273	1	7
	Indicador 2	23	4	5,74	7,00	7	2,261	1	7
	Indicador 3	23	4	5,87	7,00	7	1,766	1	7
	Indicador 4	23	4	6,52	7,00	7	,593	5	7
	Indicador 5	22	5	6,86	7,00	7	,468	5	7
	Indicador 6	22	5	6,59	7,00	7	,590	5	7
	Indicador 7	22	5	6,91	7,00	7	,294	6	7
	Indicador 8	23	4	6,57	7,00	7	,662	5	7
	Indicador 9	22	5	6,27	7,00	7	,935	5	7
	Indicador 10	23	4	6,83	7,00	7	,491	5	7
	Indicador 11	23	4	6,70	7,00	7	,470	6	7
	Indicador 12	23	4	6,57	7,00	7	,843	4	7
	Indicador 13	23	4	6,52	7,00	7	,790	5	7
	Indicador 14	22	5	6,73	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 15	23	4	5,35	7,00	7	2,145	1	7
	Indicador 16	23	4	6,61	7,00	7	1,270	1	7
	Indicador 17	23	4	6,39	7,00	7	1,305	1	7
	Indicador 18	23	4	6,13	6,00	6	1,254	1	7
	Indicador 19	23	4	5,78	7,00	7	2,295	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Indicador 1	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7
	Indicador 2	23	4	5,52	7,00	7	2,233	1	7
	Indicador 3	23	4	5,61	7,00	7	1,828	1	7
	Indicador 4	23	4	6,61	7,00	7	,583	5	7
	Indicador 5	22	5	5,86	7,00	7	1,885	2	7
	Indicador 6	22	5	6,18	7,00	7	1,368	2	7
	Indicador 7	22	5	6,14	7,00	7	1,283	3	7
	Indicador 8	23	4	6,43	7,00	7	,896	4	7
	Indicador 9	22	5	6,00	7,00	7	1,877	2	7
	Indicador 10	23	4	6,61	7,00	7	,988	3	7
	Indicador 11	23	4	6,39	7,00	7	,783	4	7
	Indicador 12	23	4	6,65	7,00	7	,714	4	7
	Indicador 13	23	4	6,17	7,00	7	1,775	2	7
	Indicador 14	22	5	6,64	7,00	7	,658	5	7
	Indicador 15	23	4	6,39	7,00	7	1,373	1	7
	Indicador 16	23	4	6,48	7,00	7	1,310	1	7
	Indicador 17	23	4	6,30	7,00	7	1,329	1	7
	Indicador 18	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7
	Indicador 19	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7

## Análisis Criterio 2. Variables asociadas a los indicadores

La *adecuación* de las variables asociadas a los indicadores en el Criterio 2 indica que las medias aritméticas son iguales o superiores a 6, sin embargo, se evidencia en el indicador 3, dos variables, en el indicador 5, una variable, en el 7 una variable, en el indicador 9, la variable 1, en el indicador 12, dos variables, en el indicador 13, la variable 3 y en el indicador 19, la variable 1 cuyas medias aritméticas se encuentran entre 5 y 6. Las variables 3 del indicador 12 y la variable 4 del indicador 13 con medias inferiores a 5, y la variable 5 del indicador con la media más baja de 3.95.

A excepción de la variable 3 en el indicador 12 cuya moda es 2, las demás han presentado la escala de 7 como la de mayor uso por parte de los encuestados. Con respecto a la dispersión de los datos con respecto a la media aritmética se detecta que las variables con una desviación estándar menor a 1 son: variables 2 y 4 en el indicador 5, variables 1 a 5 en el indicador 6, variables 1, 2 y 4 en el indicador 7, variables 2 y 4 en el indicador 8, variables 1 y 2 asociadas al indicador 9, las variables del indicador 10, variables 3, 4 y 1 en los indicadores 11, 12 y 14, respectivamente, y las variables 1 y 2 en el indicador 13.



Mientras que, las variables 1, 3, 1, 3 y 1 pertenecientes a los indicadores 5, 7, 9, 12 y 19, respectivamente, así como las variables 4 y 5 en el indicador 13 registran las desviaciones típicas más altas.

Finalmente, en relación con los valores mínimos se detecta que el menor valor de la escala (1) se observa en las variables pertenecientes al indicador 3, las variables 1, 3, 1, 3 y 1 en los indicadores 5, 7, 9, 12 y 19, respectivamente, adicionalmente en esta condición se acogen las variables 4 y 5 del indicador 13.

La *claridad* con la que vienen expresadas las variables muestran medias aritméticas inferiores a 6 en las variables relacionadas con el indicador 3, variables 3, 2, 1 y 3 en los indicadores 7, 8, 9 y 12, se incluye las variables 3, 5 y 5 del indicador 13. Las variables con mayor dispersión de los datos (mayor a 2) se destacan las variables 1, 3, 1 y 3 en los indicadores 3, 7, 9 y 12, respectivamente, así como las variables 4 y 5 del indicador 13. Contrariamente, las variables con menor desviación típica se detectan las variables 2 y 5 del indicador 5, 2 a 6 del indicador 6, 1 y 2 del indicador 7, las variables 4, 2, 2 y 4 de los indicadores 8, 9, 10 y 11, respectivamente, y las variables 1 y 5 del indicador 12 y 1 y 2 del indicador 13. Las variables el indicador 3, las variables 4 y 5 del indicador 13 y las variables 3, 1, 1, 3 y 1 de los indicadores 7, 9, 11, 12 y 19, respectivamente, presentan valores mínimos de 1, correspondiente al valor más bajo en la escala de Likert.

**Tabla 56.**  
*Criterio 2. Variables asociadas a los indicadores*

			N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mín	Máx
			Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 3	Variable 1	23	4	5,91	7,00	7	1,756	1	7
		Variable 2	23	4	5,91	7,00	7	1,756	1	7
		Variable 3	23	4	6,35	7,00	7	1,335	1	7
	Indicador 5	Variable 1	22	5	5,91	7,00	7	2,091	1	7
		Variable 2	22	5	6,73	7,00	7	,550	5	7
		Variable 3	22	5	6,64	7,00	7	1,093	2	7
		Variable 4	22	5	6,73	7,00	7	,550	5	7
		Variable 5	22	5	6,23	7,00	7	1,152	3	7
	Indicador 6	Variable 1	22	5	6,64	7,00	7	,581	5	7
		Variable 2	22	5	6,55	7,00	7	,858	4	7
		Variable 3	22	5	6,59	7,00	7	,734	5	7
		Variable 4	22	5	6,32	7,00	7	,894	4	7
		Variable 5	22	5	6,50	7,00	7	,802	4	7
		Variable 6	22	5	6,18	7,00	7	1,181	4	7
	Indicador 7	Variable 1	22	5	6,73	7,00	7	,550	5	7
		Variable 2	22	5	6,68	7,00	7	,646	5	7
		Variable 3	22	5	5,77	7,00	7	2,202	1	7
		Variable 4	22	5	6,68	7,00	7	,568	5	7
	Indicador 8	Variable 1	22	5	6,36	7,00	7	1,093	3	7
		Variable 2	22	5	6,50	7,00	7	,964	3	7
		Variable 3	22	5	6,41	7,00	7	1,054	3	7
		Variable 4	22	5	6,73	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 9	Variable 1	22	5	5,82	7,00	7	2,085	1	7
		Variable 2	22	5	6,68	7,00	7	,568	5	7
		Variable 3	22	5	6,68	7,00	7	,646	5	7
	Indicador 10	Variable 1	22	5	6,86	7,00	7	,351	6	7
		Variable 2	22	5	6,91	7,00	7	,294	6	7
		Variable 3	22	5	6,59	7,00	7	,854	4	7
Indicador 11	Variable 1	22	5	6,41	7,00	7	1,182	2	7	
	Variable 2	22	5	6,05	7,00	7	1,864	2	7	
	Variable 3	22	5	6,59	7,00	7	,666	5	7	
	Variable 4	22	5	6,18	7,00	7	1,053	4	7	
Indicador 12	Variable 1	22	5	5,45	6,00	7	1,683	3	7	
	Variable 2	22	5	5,82	6,00	7	1,368	3	7	
	Variable 3	22	5	4,18	4,50	2 <sup>a</sup>	2,383	1	7	
	Variable 4	22	5	6,64	7,00	7	,658	5	7	
	Variable 5	22	5	6,36	7,00	7	1,177	2	7	
Indicador 13	Variable 1	22	5	6,68	7,00	7	,568	5	7	
	Variable 2	22	5	6,68	7,00	7	,646	5	7	
	Variable 3	22	5	5,23	5,00	7	1,631	3	7	
	Variable 4	22	5	4,55	5,50	7	2,540	1	7	
	Variable 5	22	5	3,95	3,00	3	2,126	1	7	
Indicador 14	Variable 1	22	5	6,50	7,00	7	,964	3	7	
Indicador 19	Variable 1	22	5	5,45	7,00	7	2,521	1	7	

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mín	Máx	
		Válidos	Perdidos							
CLARIDAD	Indicador 3	Variable 1	23	4	5,74	7,00	7	2,027	1	7
		Variable 2	23	4	5,61	7,00	7	1,994	1	7
		Variable 3	23	4	5,61	7,00	7	1,994	1	7
	Indicador 5	Variable 1	22	5	6,36	7,00	7	1,093	3	7
		Variable 2	22	5	6,41	7,00	7	,908	4	7
		Variable 3	22	5	6,36	7,00	7	1,177	3	7
		Variable 4	22	5	6,23	6,50	7	1,066	3	7
		Variable 5	22	5	6,55	7,00	7	,800	4	7
	Indicador 6	Variable 1	22	5	6,41	7,00	7	1,054	3	7
		Variable 2	22	5	6,64	7,00	7	,790	4	7
		Variable 3	22	5	6,50	7,00	7	,859	4	7
		Variable 4	22	5	6,41	7,00	7	,854	4	7
		Variable 5	22	5	6,41	7,00	7	1,008	3	7
		Variable 6	22	5	6,41	7,00	7	,908	4	7
	Indicador 7	Variable 1	22	5	6,50	7,00	7	,859	4	7
		Variable 2	22	5	6,64	7,00	7	,658	5	7
		Variable 3	22	5	5,14	6,50	7	2,336	1	7
		Variable 4	22	5	6,32	7,00	7	1,129	3	7
	Indicador 8	Variable 1	22	5	6,41	7,00	7	1,054	3	7
		Variable 2	22	5	5,95	7,00	7	1,527	3	7
		Variable 3	22	5	6,14	7,00	7	1,356	4	7
		Variable 4	22	5	6,55	7,00	7	,800	4	7
	Indicador 9	Variable 1	22	5	5,50	7,00	7	2,385	1	7
Variable 2		22	5	6,55	7,00	7	,739	5	7	
Variable 3		22	5	6,32	7,00	7	1,287	2	7	
Indicador 10	Variable 1	22	5	6,50	7,00	7	1,102	4	7	
	Variable 2	22	5	6,64	7,00	7	,953	3	7	
	Variable 3	22	5	6,18	7,00	7	1,140	3	7	
Indicador 11	Variable 1	22	5	6,00	7,00	7	1,718	1	7	
	Variable 2	22	5	6,05	7,00	7	1,676	2	7	
	Variable 3	22	5	6,55	7,00	7	1,143	2	7	
	Variable 4	22	5	6,59	7,00	7	,796	4	7	
Indicador 12	Variable 1	22	5	6,64	7,00	7	,790	4	7	
	Variable 2	22	5	6,45	7,00	7	1,143	2	7	
	Variable 3	22	5	5,45	7,00	7	2,241	1	7	
	Variable 4	22	5	6,41	7,00	7	1,182	3	7	
	Variable 5	22	5	6,59	7,00	7	,666	5	7	
Indicador 13	Variable 1	22	5	6,55	7,00	7	,912	4	7	
	Variable 2	22	5	6,50	7,00	7	,859	4	7	
	Variable 3	22	5	5,86	7,00	7	1,959	2	7	
	Variable 4	22	5	5,59	7,00	7	2,218	1	7	
	Variable 5	21	6	5,00	7,00	7	2,429	1	7	
Indicador 14	Variable 1	22	5	6,41	7,00	7	1,054	3	7	
Indicador 19	Variable 1	21	6	6,24	7,00	7	1,609	1	7	

## Análisis Criterio 2. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto al *Estándar 2.a.2.a*. “Se formulan la Visión y Misión del Programa, de una forma coherente, clara y precisa de acuerdo con la Estrategia de la Institución”, quienes sugieren eliminar o mejorar el estándar porque, en un contexto internacional, los programas no tienen visión-misión, sino que se pliegan a la visión-misión de la institución. Sugieren, asimismo revisar el *Objetivo 2.b.3* y *Objetivo 2.b.4* con sus estándares e indicadores, dado que están contemplados en el *Objetivo 2.b.1*.

**Tabla 57.**

*Criterio 2. Aportaciones de los expertos*

Criterio 2. Estrategia															
Subcriterios				Objetivos				Indicadores							
	e	m	a		e	m	a		e	m	a				
Subcriterio 2.a.				Objetivo 2.a.1.				Estándar 2.a.1.a				Indicador 1			
				Objetivo 2.a.2.				Estándar 2.a.2.a.				Indicador 2			
Subcriterio 2.b.				Objetivo 2.b.1.				Estándar 2.b.1.a				Indicador 3			
				Objetivo 2.b.2.				Estándar 2.b.2.a				Indicador 4			
												Indicador 5			
												Indicador 6			
												Indicador 7			
				Objetivo 2.b.3.				Estándar 2.b.3.a				Indicador 8			
												Indicador 9			
												Indicador 10			
				Objetivo 2.b.4.				Estándar 2.b.4.a				Indicador 11			
												Indicador 12			
												Indicador 13			
Subcriterio 2.c.				Objetivo 2.c.1.				Estándar 2.c.1.a				Indicador 14			
				Objetivo 2.c.2.				Estándar 2.c.2.a				Indicador 15			
				Objetivo 2.c.3.				Estándar 2.c.2.b				Indicador 16			
Subcriterio 2.d.				Objetivo 2.d.1.				Estándar 2.d.1.a				Indicador 17			
												Indicador 18			
				Objetivo 2.d.2.				Estándar 2.d.2.a				Indicador 19			
4				10				11				19			

**e=** eliminar, **m=** mejorar, **a=** agregar

Al igual que en el criterio 1, sugieren verificar la pertinencia de los indicadores y reducir el número a lo estrictamente necesario, formular indicadores por variables, revisar los términos básicos, en este caso el término “agentes implicados”; e incluir la dimensión profesional en el criterio. Sugieren modificar todos aquellos estándares que tienen la

misma descripción del objetivo y estructura gramatical diferente en tiempos verbales, pues presentan redundancia y, en consecuencia, confunde. En general, se sugiere considerar el sentido connotativo y (los) contexto (s) lingüístico (s) o idiomáticos de los países, que permita la comprensión y claridad de cada uno de los criterios y por tanto de todo el instrumento.

### 6.2.1.3. Análisis del Criterio 3. Desarrollo de las personas

#### Análisis Criterio 3. Subcriterios

Los Subcriterios 3.a, 3.b y 3.c han obtenido una valoración alta en la escala de Likert en *adecuación y claridad*, mientras que el Subcriterio 3.e tiene la valoración más baja en ambos criterios. El Subcriterio 3.d registra una valoración alta en *adecuación*, sin embargo, en cuanto a *claridad* la valoración es baja. Los Subcriterios registran la valoración de 7 como la más frecuente. Y con respecto a las desviaciones típicas se observa que las mismas son bajas, en el criterio de *adecuación y claridad* se destacan los Subcriterios 3.a, 3.b y 3.c., lo que se corrobora con la escala de calificación mínima de estos 3 Subcriterios en cada aspecto. Se detecta, que el Subcriterio 3.e registra en *claridad y adecuación* una desviación típica mayor.

**Tabla 58.**

*Criterio 3. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 3.a	23	4	6,26	6,00	7	,752	5	7
	Subcriterio 3.b	23	4	6,61	7,00	7	,583	5	7
	Subcriterio 3.c	23	4	6,09	6,00	7	,949	5	7
	Subcriterio 3.d	23	4	6,09	7,00	7	1,730	1	7
	Subcriterio 3.e	23	4	5,30	7,00	7	2,363	1	7
CLARIDAD	Subcriterio 3.a	23	4	6,35	7,00	7	1,191	3	7
	Subcriterio 3.b	23	4	6,48	7,00	7	1,039	3	7
	Subcriterio 3.c	23	4	6,17	7,00	7	1,230	3	7
	Subcriterio 3.d	23	4	5,96	7,00	7	1,637	1	7
	Subcriterio 3.e	23	4	5,65	7,00	7	2,166	1	7

### Análisis Criterio 3. Objetivos

La *adecuación* de los Objetivos ha obtenido una valoración de 6 o mayor en los Objetivos 3.a.1, 3.a.2, 3.b.1, 3.c.1 y 3.c.2, sin embargo, se detectan los Objetivos 3.b.2, 3.d.1, 3.e.1 y 3.e.2 cuyas medias son menores a 6. Las valoraciones más frecuentes dadas por los encuestados son variables entre Objetivos, es así que los Objetivos 3.a.1, 3.b.1, 3.b.2 y 3.e.1 registran una moda de 6, mientras que los restantes han sido valorados principalmente con 7. En cuanto a las desviaciones típicas se refleja mayor dispersión en el Objetivo 3.e.2; y menor en los Objetivos 3.a.1, 3.b.1 y 3.c.1. El valor mínimo dado por los encuestados difiere en los Objetivos 3.b.1, 3.a.1, 3.c.1 y 3.a.2 como los más altos en orden ascendente.

**Tabla 59.**

*Criterio 3. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 3.a.1	23	4	6,17	6,00	6	,650	5	7
	Objetivo 3.a.2	22	5	6,09	6,00	7	1,065	3	7
	Objetivo 3.b.1	23	4	6,39	6,00	6	,499	6	7
	Objetivo 3.b.2	23	4	5,65	6,00	6	1,898	1	7
	Objetivo 3. c.1	23	4	6,13	6,00	7	,920	5	7
	Objetivo 3. c.2	23	4	6,39	7,00	7	1,305	1	7
	Objetivo 3.d.1	23	4	5,61	7,00	7	1,971	1	7
	Objetivo 3.e.1	23	4	5,65	6,00	6	1,968	1	7
	Objetivo 3.e.2	23	4	5,22	6,00	7	2,044	1	7
CLARIDAD	Objetivo 3.a.1	23	4	6,13	7,00	7	1,254	2	7
	Objetivo 3.a.2	22	5	6,32	7,00	7	1,359	2	7
	Objetivo 3.b.1	23	4	6,57	7,00	7	,590	5	7
	Objetivo 3.b.2	23	4	5,78	7,00	7	2,088	1	7
	Objetivo 3.c.1	23	4	6,30	7,00	7	,926	5	7
	Objetivo 3.c.2	23	4	6,22	7,00	7	1,413	1	7
	Objetivo 3.d.1	23	4	6,09	6,00	6a	1,345	1	7
	Objetivo 3.e.1	23	4	5,70	7,00	7	2,141	1	7
	Objetivo 3.e.2	23	4	5,78	7,00	7	2,022	1	7

La *claridad* de los Objetivos en promedio está valorada en 6 o más, exceptuando los Objetivos 3.b.2, 3.e.1 y 3.e.2 cuya media es menor a 6. Con respecto a la moda los Objetivos han sido valorados en la escala de 7 con mayor frecuencia, a excepción del Objetivo 3.d.1. A diferencia de la dispersión de los Objetivos en el criterio de *adecuación*, en este criterio se detectan tres Objetivos 3.b.2, 3.e.1 y 3.e.2 con mayor dispersión con respecto a la media, mientras que los Objetivos con menor dispersión son 3.b.1 y 3.c.1. Al igual que en el criterio de *adecuación* se observan valores mínimos destacables en los Objetivos 3.b.1, 3.c.1, 3.a.1

y 3.a.2, aunque son altos en este aspecto, son menores con respecto a los percibidos en el criterio de *adecuación*.

### **Análisis Criterio 3. Estándares**

La *adecuación* de los Estándares ha obtenido una valoración alta en los Estándares 3.a.1.a, 3.a.1.b, 3.a.1.c, 3.a.1.d, 3.b.1.a, 3.b.1.b, 3.b.2.d, 3.c.1.a, 3.c.1.b y 3.c.2.a, cuyas medias aritméticas oscilan entre 6,09 y 6,61, las medias de los Estándares restantes es inferior a 6, detectándose como la más baja en el Estándar 3.b.2.c. Con respecto a la moda existen cinco Estándares con la valoración de 6, estos son: 3.a.1.e, 3.a.2.b, 3.b.2.b, 3.b.2.e y 3.e.2.a, mientras que los demás Estándares registran una moda de 7. La dispersión de los datos con respecto a la media es mayor a 2 en los Estándares 3.b.2.b, 3.b.2.c, 3.e.1.a, 3.e.2.a y 3.e.2.b; y menor a 1 en los Estándares 3.a.1.b, 3.a.1.c, 3.a.1.d, 3.b.1.a y 3.b.1.b. Finalmente, el valor mínimo en los Estándares 3.b.1.a, 3.b.1.b, 3.a.1.b, 3.a.1.d, 3.a.1.c, 3.c.1.a, 3.c.1.b, 3.a.1.a y 3.a.1.e, difieren de 1.

La *claridad* en los Estándares 3.a.1.a, 3.a.1.b, 3.a.1.d, 3.a.2.a, 3.a.2.b, 3.b.1.a, 3.b.1.b, 3.b.2.d, 3.b.2.e, 3.c.1.a, 3.c.1.b, 3.c.2.a, 3.d.1.a y 3.d.1.c registra una media mayor a 6, mientras que los Estándares 3.a.1.c, 3.a.1.e, 3.b.2.a, 3.b.2.b, 3.b.2.c, 3.d.1.b, 3.e.1.a, 3.e.2.a y 3.e.2.b tienen medias aritméticas que oscilan entre 5,35 y 5,86. A diferencia del criterio de *adecuación*, en este la moda es de 7 en todos los Estándares. La desviación típica de los Estándares 3.a.1.e, 3.b.2.a, 3.b.2.b, 3.b.2.c, 3.e.1.a, 3.e.2.a y 3.e.2.b es mayor a 2, mientras que los Estándares menor a 1 se encuentran: 3.a.1.b, 3.a.2.a, 3.b.1.a, 3.b.1.b y 3.c.1.b. Los valores mínimos en los Estándares 3.b.1.a, 3.a.1.b, 3.b.1.b, 3.c.1.b, 3.c.1.a, 3.a.1.a, 3.a.1.c, 3.a.1.d y 3.a.2.a difiere de 1.

**Tabla 60.**  
*Criterio 3. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 3.a.1.a	23	4	6,43	7,00	7	1,199	2	7
	Estándar 3.a.1.b	22	5	6,23	7,00	7	,973	4	7
	Estándar 3.a.1.c	22	5	6,55	7,00	7	,963	3	7
	Estándar 3.a.1.d	22	5	6,09	6,00	7	,971	4	7
	Estándar 3.a.1.e	22	5	5,73	6,00	6	1,518	2	7
	Estándar 3.a.2.a	22	5	5,95	6,00	7	1,174	4	7
	Estándar 3.a.2.b	21	6	5,67	6,00	6 <sup>a</sup>	1,713	1	7
	Estándar 3.b.1.a	23	4	6,35	7,00	7	,832	5	7
	Estándar 3.b.1.b	23	4	6,61	7,00	7	,583	5	7
	Estándar 3.b.2.a	23	4	5,83	7,00	7	1,992	1	7
	Estándar 3.b.2.b	23	4	5,17	6,00	6	2,167	1	7
	Estándar 3.b.2.c	23	4	5,09	6,00	7	2,314	1	7
	Estándar 3.b.2.d	23	4	6,13	7,00	7	1,714	1	7
	Estándar 3.b.2.e	23	4	5,87	6,00	6	1,660	1	7
	Estándar 3.c.1.a	23	4	6,39	7,00	7	1,033	3	7
	Estándar 3.c.1.b	23	4	6,48	7,00	7	1,039	3	7
	Estándar 3.c.2.a	23	4	6,43	7,00	7	1,308	1	7
	Estándar 3.d.1.a	23	4	5,96	7,00	7	1,745	1	7
	Estándar 3.d.1.b	23	4	5,35	5,00	7	1,722	1	7
	Estándar 3.d.1.c	23	4	5,65	6,00	7	1,748	1	7
Estándar 3.e.1.a	23	4	5,57	7,00	7	2,085	1	7	
Estándar 3.e.2.a	23	4	5,52	6,00	6 <sup>a</sup>	2,042	1	7	
Estándar 3.e.2.b	23	4	5,78	7,00	7	2,044	1	7	
CLARIDAD	Estándar 3.a.1.a	23	4	6,30	7,00	7	1,329	2	7
	Estándar 3.a.1.b	22	5	6,59	7,00	7	,796	4	7
	Estándar 3.a.1.c	22	5	5,86	7,00	7	1,807	2	7
	Estándar 3.a.1.d	22	5	6,05	7,00	7	1,588	2	7
	Estándar 3.a.1.e	22	5	5,45	7,00	7	2,132	1	7
	Estándar 3.a.2.a	22	5	6,45	7,00	7	,912	3	7
	Estándar 3.a.2.b	22	5	6,00	7,00	7	1,604	1	7
	Estándar 3.b.1.a	23	4	6,70	7,00	7	,559	5	7
	Estándar 3.b.1.b	23	4	6,43	7,00	7	,843	4	7
	Estándar 3.b.2.a	23	4	5,83	7,00	7	2,103	1	7
	Estándar 3.b.2.b	22	5	5,64	7,00	7	2,150	1	7
	Estándar 3.b.2.c	23	4	5,70	7,00	7	2,265	1	7
	Estándar 3.b.2.d	23	4	6,04	7,00	7	1,718	1	7
	Estándar 3.b.2.e	23	4	6,04	7,00	7	1,718	1	7
	Estándar 3.c.1.a	23	4	6,09	7,00	7	1,564	3	7
	Estándar 3.c.1.b	23	4	6,43	7,00	7	,896	4	7
	Estándar 3.c.2.a	23	4	6,43	7,00	7	1,308	1	7
	Estándar 3.d.1.a	23	4	6,26	7,00	7	1,484	1	7
	Estándar 3.d.1.b	23	4	5,65	7,00	7	1,873	1	7
	Estándar 3.d.1.c	23	4	6,09	7,00	7	1,730	1	7
Estándar 3.e.1.a	23	4	5,65	7,00	7	2,080	1	7	
Estándar 3.e.2.a	23	4	5,39	7,00	7	2,311	1	7	
Estándar 3.e.2.b	23	4	5,35	7,00	7	2,347	1	7	



### **Análisis Criterio 3. Indicadores**

Las valoraciones medias de los indicadores 3, 4, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20 y 21 registran valores superiores a 6; los indicadores 1, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 16, 22, 23, 24 y 25 tienen medias inferiores a 6, finalmente, el indicador 2 presenta la media más baja en comparación a los demás indicadores (4,43). Las valoraciones más frecuentes en los indicadores 1 y 2 es 5, considerada la más baja, en los indicadores 14 y 18 la moda es de 6, mientras que en los indicadores restantes la moda registrada es de 7. En cuanto a la dispersión de las repuestas dadas con respecto a la media, los indicadores 2, 5, 12, 13, 22, 23, 24 y 25 presentan desviaciones estándares mayores a 2, mientras que los indicadores 4, 9, 11, 15, 17 y 18 registran menor dispersión. Los indicadores 9, 11, 15, 17, 4, 6, 7, 19 y 8 tienen los valores mínimos más altos, principalmente el indicador 9.

La *claridad* en los indicadores 3, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20 y 21 en promedio es superior a 6 en la escala de Likert de 1 a 7, mientras que los indicadores 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 16, 22, 23 y 24 registran medias aritméticas entre 5 y 5,99, el indicador 25 es el que registra la media más baja en el criterio *claridad*. La moda en todos los indicadores es de 7. Los indicadores con valores más dispersos con respecto a la media, superiores a 2 son: 2, 12, 13, 14, 16, 23, 24 y 25, solamente los indicadores 17 y 18 presentan desviaciones estándares menores a 1, los demás indicadores se ubican en un rango entre 1,096 a 1,990. Al igual que en el aspecto de adecuación, se evidencian indicadores que muestran valores mínimos superiores a 1, ellos son los indicadores 17, 18, 15, 6, 7, 9, 4 y 11.

**Tabla 61.**  
*Criterio 3. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	23	4	5,30	6,00	5a	1,690	1	7
	Indicador 2	23	4	4,43	5,00	5a	2,273	1	7
	Indicador 3	22	5	6,23	6,50	7	1,307	1	7
	Indicador 4	22	5	6,45	7,00	7	,739	4	7
	Indicador 5	22	5	5,18	5,50	7	2,130	1	7
	Indicador 6	21	6	5,71	6,00	7	1,309	3	7
	Indicador 7	22	5	5,82	6,00	7	1,402	3	7
	Indicador 8	22	5	6,00	6,00	7	1,234	2	7
	Indicador 9	22	5	6,73	7,00	7	,456	6	7
	Indicador 10	23	4	6,09	7,00	7	1,379	1	7
	Indicador 11	23	4	6,39	7,00	7	,722	5	7
	Indicador 12	23	4	5,65	7,00	7	2,228	1	7
	Indicador 13	23	4	5,65	7,00	7	2,248	1	7
	Indicador 14	23	4	5,61	6,00	6a	1,971	1	7
	Indicador 15	23	4	6,48	7,00	7	,593	5	7
	Indicador 16	23	4	5,39	6,00	7	1,777	1	7
	Indicador 17	23	4	6,39	7,00	7	,722	5	7
	Indicador 18	23	4	6,22	6,00	6	,998	3	7
	Indicador 19	23	4	6,39	7,00	7	1,373	1	7
	Indicador 20	23	4	6,09	7,00	7	1,782	1	7
	Indicador 21	23	4	6,17	6,00	7	1,302	1	7
	Indicador 22	23	4	5,43	6,00	7	2,063	1	7
	Indicador 23	23	4	5,57	7,00	7	2,107	1	7
	Indicador 24	23	4	5,57	7,00	7	2,233	1	7
	Indicador 25	23	4	5,74	7,00	7	2,050	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Indicador 1	23	4	5,52	6,00	7	1,904	1	7
	Indicador 2	22	5	5,23	6,00	7	2,245	1	7
	Indicador 3	22	5	6,32	7,00	7	1,393	1	7
	Indicador 4	23	4	5,83	7,00	7	1,875	2	7
	Indicador 5	21	6	5,81	7,00	7	1,990	1	7
	Indicador 6	21	6	5,86	7,00	7	1,711	3	7
	Indicador 7	22	5	6,09	7,00	7	1,540	3	7
	Indicador 8	22	5	6,32	7,00	7	1,359	1	7
	Indicador 9	23	4	6,30	7,00	7	1,363	3	7
	Indicador 10	23	4	6,43	7,00	7	1,376	1	7
	Indicador 11	23	4	6,13	7,00	7	1,714	2	7
	Indicador 12	23	4	5,35	7,00	7	2,442	1	7
	Indicador 13	23	4	5,65	7,00	7	2,288	1	7
	Indicador 14	23	4	5,78	7,00	7	2,066	1	7
	Indicador 15	23	4	6,26	7,00	7	1,096	4	7
	Indicador 16	23	4	5,83	7,00	7	2,015	1	7
	Indicador 17	23	4	6,61	1,00	7	,656	5	7
	Indicador 18	23	4	6,52	7,00	7	,730	5	7
	Indicador 19	23	4	6,39	7,00	7	1,305	1	7
	Indicador 20	23	4	6,26	7,00	7	1,544	1	7
	Indicador 21	23	4	6,22	7,00	7	1,536	1	7
	Indicador 22	23	4	5,91	7,00	7	1,975	1	7
	Indicador 23	23	4	5,48	7,00	7	2,129	1	7
	Indicador 24	23	4	5,48	7,00	7	2,172	1	7
	Indicador 25	23	4	4,96	7,00	7	2,458	1	7

### ***Análisis del Criterio 3. Variables asociadas a los indicadores***

La media aritmética alcanzada en las variables asociadas a los indicadores en el criterio de *adecuación* muestra la existencia de variables como: 2, 4, 1, 1, 2 en los indicadores 4, 7, 11, 17 y 18, respectivamente, así como las variables 1, 2, 3 y 6 en el indicador 10, cuyos promedios son superiores a 6; en el caso contrario se detecta variables con una media aritmética inferior a 5, estas son: variables 3 y 7 en el indicador 7, variables 5 y 6 en el indicador 17, variable 2 en el indicador 20, las variables 2 y 3 en el indicador 23, y las variables 1 y 2 en el indicador 24. Asimismo, se detecta variables cuyas modas son 6, en este caso se observan las variables 1 y 2 en el indicador 3, 4 y 7 en el 8, 1 y 2 en el 9; 1, 3 y 5 en el 10, variable 4 en el indicador 11, variable 2 en el 14; 2, 5 y 6 en el 17, variables 1 y 2 en los indicadores 18 y 19, variable 2 en los indicadores 20 y 22, y las variables 1 y 3 en los indicadores 24 y 25, respectivamente. Mientras que, la variable 2 en los indicadores 6 y 24, y las variables 2 y 3 en el indicador 23 presentan modas de 5, en los demás casos las modas son de 7. La desviación típica de las variables 4 y 1 en los indicadores 10 y 18, respectivamente; 3 y 7 en el indicador 7, 1, 2 y 6 en el indicador 8, 2 y 3 en el 11, 1 y 2 en el

12 y 14, 1 a 3 en el 20, 2 y 3 en el 21, y, 1 y 2 en los indicadores 22, 23, 24 y 25, son las más altas (iguales o superiores a 2). Mientras que, las desviaciones típicas más bajas se detecta en la variable 6 del indicador 7, 1, 2 y 3 del indicador 10 y variable 1 del indicador 17.

**Tabla 62.**

*Criterio 3. Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
ADECUACIÓN	3	Variable 1	22	5	5,95	6,00	6ª	1,430	1	7
		Variable 2	22	5	5,55	6,00	6	1,819	1	7
	4	Variable 1	22	5	5,59	6,00	7	1,764	2	7
		Variable 2	22	5	6,23	7,00	7	1,631	1	7
	6	Variable 1	21	6	5,71	6,00	7	1,347	3	7
		Variable 2	21	6	5,14	5,00	5ª	1,711	1	7
	7	Variable 1	22	5	5,91	6,00	7	1,192	4	7
		Variable 2	22	5	5,82	6,00	7	1,532	1	7
		Variable 3	22	5	4,95	5,00	7	2,126	1	7
		Variable 4	22	5	5,82	6,00	7	1,622	1	7
		Variable 5	22	5	6,32	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 6	22	5	6,00	6,00	7	,976	4	7
		Variable 7	22	5	4,77	5,00	7	2,409	1	7
	8	Variable 1	22	5	5,45	7,00	7	2,405	1	7
		Variable 2	22	5	5,36	7,00	7	2,381	1	7
		Variable 3	22	5	5,50	7,00	7	1,994	1	7
		Variable 4	22	5	5,68	6,00	7	1,836	1	7
		Variable 5	22	5	5,95	7,00	7	1,889	1	7
		Variable 6	22	5	5,64	7,00	7	2,300	1	7
	9	Variable 1	23	4	5,52	6,00	6	1,780	1	7
		Variable 2	23	4	5,48	6,00	7	1,831	1	7
	10	Variable 1	23	4	6,26	6,00	7	,810	5	7
		Variable 2	23	4	6,52	7,00	7	,730	5	7
		Variable 3	23	4	6,09	6,00	7	,996	4	7
		Variable 4	23	4	5,96	7,00	7	2,033	1	7
		Variable 5	23	4	5,65	6,00	6	1,921	1	7
Variable 6		23	4	6,13	7,00	7	1,424	1	7	
11	Variable 1	23	4	6,35	7,00	7	1,265	3	7	
	Variable 2	23	4	5,52	7,00	7	2,108	1	7	
	Variable 3	23	4	5,00	7,00	7	2,747	1	7	
	Variable 4	23	4	5,57	6,00	6ª	1,927	1	7	
12	Variable 1	23	4	5,26	7,00	7	2,301	1	7	
	Variable 2	23	4	5,22	6,00	7	2,131	1	7	
14	Variable 1	23	4	5,48	7,00	7	2,294	1	7	
	Variable 2	23	4	5,30	6,00	7	2,183	1	7	
17	Variable 1	23	4	6,48	7,00	7	,730	4	7	
	Variable 2	23	4	5,39	6,00	6ª	1,994	1	7	
	Variable 3	23	4	5,87	7,00	7	2,007	1	7	
	Variable 4	22	5	5,18	7,00	7	2,666	1	7	
	Variable 5	23	4	4,83	6,00	6	2,462	1	7	
	Variable 6	23	4	4,83	6,00	6	2,462	1	7	

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
CLARIDAD	18	Variable 1	23	4	5,13	6,00	7	2,242	1	7
		Variable 2	23	4	6,09	6,00	6 <sup>a</sup>	1,240	2	7
	19	Variable 1	23	4	5,96	6,00	6 <sup>a</sup>	1,665	1	7
		Variable 2	23	4	5,74	6,00	7	1,711	1	7
		Variable 3	23	4	5,96	7,00	7	1,745	1	7
	20	Variable 1	23	4	5,13	7,00	7	2,581	1	7
		Variable 2	23	4	4,70	6,00	7	2,265	1	7
		Variable 3	23	4	5,35	7,00	7	2,386	1	7
	21	Variable 1	23	4	5,83	7,00	7	1,775	1	7
		Variable 2	23	4	5,22	7,00	7	2,467	1	7
		Variable 3	23	4	5,30	7,00	7	2,584	1	7
	22	Variable 1	23	4	5,52	7,00	7	2,192	1	7
		Variable 2	23	4	5,35	6,00	7	2,166	1	7
	23	Variable 1	23	4	5,13	7,00	7	2,399	1	7
		Variable 2	23	4	4,48	5,00	7	2,274	1	7
		Variable 3	23	4	4,65	5,00	7	2,269	1	7
	24	Variable 1	23	4	4,57	6,00	3 <sup>a</sup>	2,273	1	7
		Variable 2	23	4	4,57	5,00	7	2,555	1	7
	25	Variable 1	23	4	5,04	7,00	7	2,477	1	7
		Variable 2	23	4	5,30	7,00	7	2,344	1	7
		Variable 3	23	4	5,00	6,00	6 <sup>a</sup>	2,256	1	7
	3	Variable 1	22	5	5,91	7,00	7	1,849	1	7
		Variable 2	22	5	5,64	7,00	7	2,105	1	7
	4	Variable 1	22	5	6,09	7,00	7	1,630	1	7
		Variable 2	22	5	5,32	7,00	7	2,495	1	7
	6	Variable 1	21	6	5,76	7,00	7	1,841	2	7
		Variable 2	21	6	5,81	7,00	7	1,806	2	7
	7	Variable 1	22	5	6,41	7,00	7	,959	3	7
		Variable 2	22	5	6,23	7,00	7	1,631	1	7
		Variable 3	22	5	5,86	7,00	7	1,781	1	7
		Variable 4	22	5	5,95	7,00	7	1,812	1	7
		Variable 5	22	5	6,32	7,00	7	1,393	1	7
		Variable 6	22	5	6,41	7,00	7	1,182	2	7
		Variable 7	22	5	5,95	7,00	7	1,914	1	7
	8	Variable 1	22	5	5,64	7,00	7	2,150	1	7
		Variable 2	22	5	5,64	7,00	7	2,150	1	7
Variable 3		22	5	6,05	7,00	7	1,786	1	7	
Variable 4		22	5	6,18	7,00	7	1,763	1	7	
Variable 5		22	5	5,91	7,00	7	1,875	1	7	
Variable 6		22	5	5,91	7,00	7	2,068	1	7	
Variable 7		22	5	5,91	7,00	7	1,875	1	7	
9	Variable 1	23	4	5,74	7,00	7	2,050	1	7	
	Variable 2	23	4	5,13	6,00	7	2,181	1	7	
10	Variable 1	23	4	6,17	7,00	7	1,267	3	7	
	Variable 2	23	4	6,57	7,00	7	,662	5	7	
	Variable 3	23	4	5,74	7,00	7	2,137	1	7	
	Variable 4	23	4	5,78	7,00	7	2,044	1	7	
	Variable 5	23	4	5,83	7,00	7	2,015	1	7	
	Variable 6	23	4	5,57	7,00	7	1,996	1	7	
11	Variable 1	23	4	5,78	7,00	7	1,930	2	7	
	Variable 2	23	4	5,96	7,00	7	1,770	1	7	
	Variable 3	23	4	5,48	7,00	7	2,233	1	7	
	Variable 4	23	4	5,43	7,00	7	2,171	1	7	

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
12	Variable 1	23	4	5,57	7,00	7	2,273	1	7
	Variable 2	23	4	5,70	7,00	7	2,265	1	7
14	Variable 1	23	4	5,70	7,00	7	2,265	1	7
	Variable 2	23	4	5,65	7,00	7	2,288	1	7
17	Variable 1	23	4	6,26	7,00	7	,964	4	7
	Variable 2	23	4	5,65	7,00	7	2,036	1	7
	Variable 3	23	4	5,74	7,00	7	2,027	1	7
	Variable 4	22	5	5,64	7,00	7	2,128	1	7
	Variable 5	23	4	5,61	7,00	7	2,083	1	7
	Variable 6	23	4	5,61	7,00	7	2,083	1	7
18	Variable 1	23	4	6,26	7,00	7	1,322	1	7
	Variable 2	23	4	6,35	7,00	7	1,152	3	7
19	Variable 1	23	4	6,09	7,00	7	1,782	1	7
	Variable 2	23	4	6,13	7,00	7	1,740	1	7
	Variable 3	23	4	6,30	7,00	7	1,396	1	7
20	Variable 1	23	4	5,87	7,00	7	1,714	1	7
	Variable 2	23	4	5,48	7,00	7	2,150	1	7
	Variable 3	23	4	5,96	7,00	7	1,894	1	7
21	Variable 1	23	4	5,87	7,00	7	1,687	1	7
	Variable 2	23	4	5,96	7,00	7	1,796	1	7
	Variable 3	23	4	5,87	7,00	7	1,890	1	7
22	Variable 1	23	4	5,83	7,00	7	2,059	1	7
	Variable 2	23	4	6,00	7,00	7	1,859	1	7
23	Variable 1	23	4	5,48	7,00	7	2,150	1	7
	Variable 2	23	4	4,96	6,00	7	2,383	1	7
	Variable 3	23	4	5,04	6,00	7	2,364	1	7
24	Variable 1	23	4	4,61	5,00	7	2,407	1	7
	Variable 2	23	4	5,04	6,00	7	2,458	1	7
25	Variable 1	23	4	5,17	6,00	7	2,406	1	7
	Variable 2	23	4	5,39	6,00	7	2,231	1	7
	Variable 3	23	4	5,00	6,00	7	2,412	1	7

La claridad de las variables presenta medias aritméticas cuyos valores son mayores a 6 en las variable 1 asociada a los indicadores 4 y 17, las variables 1, 2, 5 y 6 en el indicador 7; 3 y 4 en el indicador 8, 1 y 2 en el 10, y las variables de los indicadores 18 y 19, contrariamente, las variables 2 y 1 en los indicadores 23 y 24, respectivamente presentan medias aritméticas menores a 5. El valor más frecuente utilizado por los encuestados es el 7 en cada una de las variables. Las desviaciones típicas superiores a 2 se observa en la variable 2 de los indicadores 3, 4 y 20; la totalidad de variables en los indicadores 9, 12, 14, 23, 24 y 25; las variables 1, 2 y 6 en el indicador 8; 3, 4 y 5 en el 10; 3 y 4 en el 11; 2 y 6 en el 17; y la variable 1 en el indicador 22. Mientras que, la variable 1 en los indicadores 7 y 17, y la variable 2 en el indicador 10 registran desviaciones típicas menores a 1. Finalmente, se detecta valores mínimos de 2 en las variables del indicador 6, variable 6 del indicador 7 y variable 1 del indicador 11. Valor mínimo de 3, en la variable 1 del indicador 7 y 10,

y 2 del indicador 18. Valor mínimo de 4 en la variable 1 del indicador 17, y valor de 5 en la variable 2 en el indicador 10, las variables restantes presentan como valor mínimo a 1.

### Análisis Criterio 3. Aportaciones de expertos

En general y según las opiniones obtenidas, se sugieren reflexionar sobre la extensión del criterio. Asimismo, se sugiere modificar los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores según se evidencian en la tabla.

**Tabla 63.**

*Criterio 3. Aportaciones de expertos*

Criterio 3. Desarrollo de las personas															
Subcriterios	e	m	a	Objetivos	e	m	a	Estándares	e	m	a	Indicadores	e	m	a
Subcriterio 3.a.				Objetivo 3.a.1.				Estándar 3.a.1.a				Indicador 1			
												Indicador 2			
								Estándar 3.a.1.b.				Indicador 3			
								Estándar 3.a.1.c.				Indicador 4			
								Estándar 3.a.1.d.				Indicador 5			
								Estándar 3.a.1.e.				Indicador 6			
				Objetivo 3.a.2.				Estándar 3.a.2.a.				Indicador 7			
												Indicador 8			
								Estándar 3.a.2.b.				Indicador 9			
Subcriterio 3.b.				Objetivo 3.b.1.				Estándar 3.b.1.a.				Indicador 10			
								Estándar 3.b.1.b.				Indicador 11			
				Objetivo 3.b.2.				Estándar 3.b.2.a.				Indicador 12			
								Estándar 3.b.2.b.				Indicador 13			
								Estándar 3.b.2.c.				Indicador 14			
								Estándar 3.b.2.d.				Indicador 15			
								Estándar 3.b.2.e.				Indicador 16			
Subcriterio 3.c.				Objetivo 3.c.1.				Estándar 3.c.1.a.				Indicador 17			
								Estándar 3.c.1.b.				Indicador 18			
				Objetivo 3.c.2.				Estándar 3.c.2.a.				Indicador 19			
Subcriterio 3.d.				Objetivo 3.d.1.				Estándar 3.d.1.a				Indicador 20			
								Estándar 3.d.1.b				Indicador 21			
								Estándar 3.d.1.c				Indicador 22			
Subcriterio 3.e				Objetivo 3.e.1.				Estándar 3.e.1.a				Indicador 23			
				Objetivo 3.e.2.				Estándar 3.e.2.a				Indicador 24			
								Estándar 3.e.2.b				Indicador 25			
5				10				23				25			

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

En general, se sugiere modificar el Indicador 1 “Porcentaje de perfiles competenciales diseñados”. No agrega valor a un proceso de evaluación de calidad este indicador. Propuesta: “Se tienen los perfiles de competencias necesarios para la planificación y estrategia del programa”. Igual sucede con el indicador “2 Porcentaje de responsabilidades asignadas en el programa de acuerdo con la planificación establecida”. “Indicador 3 Existe un informe de evaluación del desempeño del personal”, se recomienda que el informe tenga el correspondiente plan de mejora derivado del análisis de la evaluación de desempeño, no es suficiente o agrega poco valor de calidad la variable el hecho de que este ítem mida expresamente el porcentaje de personas evaluadas y si conocen o no el resultado de dicha evaluación. “Indicador 6 Existe una revisión de la planificación del programa de acuerdo a las necesidades del personal”: el indicador se interpreta como que las necesidades de las personas son las determinan la revisión de la planificación. Se recomienda formular el indicador así: “De acuerdo con las necesidades de personal del programa, se tiene una revisión de la planificación del programa”. Indicador 9 Existe distribución adecuada de carga académica según docencia, investigación y vinculación: Número de tutores externos (sólo pueden ser co-tutores de tesis): no concuerda con la formulación expresada en el indicador Ratio profesor/estudiante en el programa (sólo profesores TC y habilitados para dirigir tesis): no concuerda con la formulación expresada en el indicador Subcriterio 3.b.

En consecuencia, se sugiere eliminar los ítems que se repiten al interior de este mismo criterio o en otros criterios. Se señala que puede haber pequeños matices que se quiere diferenciar pero para efectos prácticos se pueden agrupar como parte de un mismo proceso y que no necesariamente al interior de las instituciones se tienen esas diferencias que se quieren marcar, como por ejemplo entre educación continua y educación específica.

#### 6.2.1.4. Análisis del Criterio 4. Recursos y alianzas

##### Análisis Criterio 4. Subcriterios

Los Subcriterios han obtenido una valoración en adecuación y claridad promedio superior a 6, a excepción del Subcriterio 4.c., el cual en ambos criterios registra una media inferior a 6. La valoración más frecuente es 7 en todos los Subcriterios a excepción del 4.c en el aspecto de adecuación, el cual tiene una moda de 6. En el criterio de adecuación y claridad la desviación típica es menor en los Subcriterios 4.a, 4.b y 4.d. Las puntuaciones mínimas



de los Subcriterios 4.a, 4.b y 4.d en el aspecto de adecuación y claridad es superior a 1, en la escala de adecuación estos valores son de 6, mientras que en el de claridad van de 4 a 6.

**Tabla 64.**

*Criterio 4. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 4.a	22	5	6,82	7,00	7	,395	6	7
	Subcriterio 4.b	21	6	6,81	7,00	7	,402	6	7
	Subcriterio 4.c	20	7	5,30	6,00	6a	2,003	1	7
	Subcriterio 4.d	20	7	6,60	7,00	7	,503	6	7
CLARIDAD	Subcriterio 4.a	22	5	6,64	7,00	7	,727	4	7
	Subcriterio 4.b	21	6	6,76	7,00	7	,436	6	7
	Subcriterio 4.c	20	7	5,75	7,00	7	2,124	1	7
	Subcriterio 4.d	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

### **Análisis Criterio 4. Objetivos**

La adecuación de los Objetivos 4.a.1, 4.a.2, 4.b.2 y 4.d.1 han obtenido una valoración promedio que varía de 6,05 a 6,71, medias más altas en el criterio, mientras que las medias menores a 6 se detecta en los Objetivos 4.b.1, 4.b.3 y 4.c.1. En los Objetivos la valoración más frecuente es 7. Los Objetivos con menor dispersión son: 4.a.1 y 4.d.1, los de mayor dispersión son: 4.b.1 y 4.b.3, los objetivos restantes presentan desviaciones estándares entre 1,261 y 1,553. Finalmente, los valores mínimos de los Objetivos 4.a.1, 4.d.1, 4.a.2 y 4.b.2 son los más altos, en comparación a los Objetivos restantes cuyo valor mínimo es 1.

Con respecto a la claridad, los Objetivos que en promedio alcanzan una puntuación igual o superior a 6 son: 4.a.1, 4.a.2, 4.b.1, 4.b.2, 4.c.1 y 4.c.2, el Objetivo 4.b.3 presenta una media de 5.43. A diferencia de la moda de cada Objetivo en el criterio de adecuación, en el de claridad el objetivo 4.b.3 es el único que registra a 6 como la valoración de mayor frecuencia. La desviación estándar de los Objetivos 4.a.1, 4.b.1 y 4.d.1 es la menor, mientras que la desviación de 4.a.2, 4.b.2 y 4.c.1 se encuentra entre 1,352 y 1,844, el Objetivo con mayor dispersión es el 4.b.3 cuya desviación típica calculada es de 2,039. El valor mínimo de los Objetivos 4.a.1 y 4.b.1 es de 5, el Objetivo 4.d.1 es de 4, y el 4.a.2 es de 3. Los demás valores mínimos de los Objetivos restantes es de 1.

**Tabla 65.**

*Criterio 4. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 4.a.1	21	6	6,71	7,00	7	,463	6	7
	Objetivo 4.a.2	21	6	6,05	7,00	7	1,431	3	7
	Objetivo 4.b.1	21	6	5,76	7,00	7	2,071	1	7
	Objetivo.4.b.2	21	6	6,10	7,00	7	1,261	3	7
	Objetivo 4.b.3	21	6	5,10	6,00	7	2,071	1	7
	Objetivo 4.c.1	20	7	5,90	6,00	7	1,553	1	7
	Objetivo 4.d.1	20	7	6,30	7,00	7	,865	5	7
CLARIDAD	Objetivo 4.a.1	21	6	6,52	7,00	7	,680	5	7
	Objetivo 4.a.2	21	6	6,14	7,00	7	1,352	3	7
	Objetivo 4.b.1	21	6	6,52	7,00	7	,750	5	7
	Objetivo.4.b.2	21	6	6,00	7,00	7	1,844	1	7
	Objetivo 4.b.3	21	6	5,43	6,00	6	2,039	1	7
	Objetivo 4.c.1	20	7	6,45	7,00	7	1,356	1	7
	Objetivo 4.d.1	20	7	6,45	7,00	7	,945	4	7

**Análisis Criterio 4. Estándares**

La adecuación de los Estándares 4.a.1.a, 4.a.1.b, 4.a.1.c, 4.b.2.a, 4.b.2.b, 4.b.2.c, 4.c.1.a y 4.d.1.b registran una media aritmética igual o superior a 6, mientras que los Estándares con una puntuación promedio menor a 6 son: 4.a.2.a, 4.b.1.a, 4.b.1.b, 4.d.1.a, 4.d.2.a, 4.d.3.a y 4.d.3.b, el Estándar 4.b.3.a es el único que se ubica con la media más baja. En este criterio la moda de los Estándares es de 7, a excepción del Estándar 4.c.1.a. La dispersión de los Estándares 4.a.1.a, 4.a.1.b y 4.a.1.c es la menor en relación con los demás Estándares. Mientras que los Estándares con mayor desviación típica son 4.b.1.a, 4.b.3.a, 4.d.2.a, 4.d.3.a y 4.d.3.b, cuyos valores superan 2. Los valores mínimos en los Estándares 4.a.1.a, 4.a.1.b y 4.a.1.c son los más altos, con una puntuación de 6. Los Estándares 4.a.2.a, 4.b.1.b, 4.b.2.a, 4.b.2.c, 4.d.1.a y 4.d.1.b presentan valores mínimos superiores a 1.

Con relación al criterio de claridad, los Estándares relacionados con el Criterio 4 presentan medias iguales o superiores a 6 en todos los Estándares excepto el 4.b.1.b, 4.b.2.a y 4.b.3.a cuyos valores promedios se encuentran entre 5 y 5,99. Con respecto a la moda, los Estándares han sido calificados con mayor frecuencia con 7. El Estándar 4.b.3.a es el de mayor dispersión, mientras que los Estándares con menor desviación típica son 4.a.1.a, 4.a.1.b, 4.a.1.c, 4.a.2.a, 4.d.2.a, 4.d.3.a y 4.d.3.b. Los estándares restantes registran una

desviación típica entre 1,118 y 1,868. Se evidencia tres Estándares cuyos valores mínimos es 6, estos son: 4.a.1.a, 4.a.1.b y 4.a.1.c. Los Estándares 4.a.2.a y 4.d.2<sup>a</sup> con el valor mínimo de 5. Los valores mínimos de los Estándares 4.d.1.a, 4.d.3.a, 4.d.3.b, 4.b.1.b, 4.b.2.a y 4.b.2.c difieren de 1 y menores a 5.

**Tabla 66.**

*Criterio 4. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 4.a.1.a	21	6	6,57	7,00	7	,507	6	7
	Estándar 4.a.1.b	21	6	6,57	7,00	7	,507	6	7
	Estándar 4.a.1.c	21	6	6,52	7,00	7	,512	6	7
	Estándar 4.a.2.a	21	6	5,95	6,00	7	1,203	4	7
	Estándar 4.b.1.a	21	6	5,38	6,00	7	2,085	1	7
	Estándar 4.b.1.b	21	6	5,62	5,00	7	1,284	3	7
	Estándar 4.b.2.a	21	6	6,14	7,00	7	1,424	3	7
	Estándar 4.b.2.b	21	6	6,14	6,00	7	1,389	1	7
	Estándar 4.b.2.c	21	6	6,05	7,00	7	1,284	4	7
	Estándar 4.b.3.a	21	6	4,81	6,00	7	2,542	1	7
	Estándar 4.c.1.a	20	7	6,15	6,00	6	1,309	1	7
	Estándar 4.d.1.a	20	7	5,70	6,00	7	1,302	4	7
	Estándar 4.d.1.b	20	7	6,50	7,00	7	1,147	2	7
	Estándar 4.d.2.a	20	7	5,80	7,00	7	2,118	1	7
Estándar 4.d.3.a	20	7	5,85	7,00	7	2,183	1	7	
Estándar 4.d.3.b	20	7	5,75	7,00	7	2,447	1	7	
CLARIDAD	Estándar 4.a.1.a	21	6	6,81	7,00	7	,402	6	7
	Estándar 4.a.1.b	21	6	6,81	7,00	7	,402	6	7
	Estándar 4.a.1.c	21	6	6,71	7,00	7	,463	6	7
	Estándar 4.a.2.a	21	6	6,62	7,00	7	,590	5	7
	Estándar 4.b.1.a	21	6	6,33	7,00	7	1,390	1	7
	Estándar 4.b.1.b	21	6	5,90	7,00	7	1,609	3	7
	Estándar 4.b.2.a	21	6	5,76	7,00	7	1,868	2	7
	Estándar 4.b.2.b	21	6	6,14	7,00	7	1,652	1	7
	Estándar 4.b.2.c	21	6	6,19	7,00	7	1,569	2	7
	Estándar 4.b.3.a	21	6	5,67	7,00	7	2,244	1	7
	Estándar 4.c.1.a	20	7	6,40	7,00	7	1,353	1	7
	Estándar 4.d.1.a	20	7	6,25	7,00	7	1,118	4	7
	Estándar 4.d.1.b	20	7	6,15	7,00	7	1,694	1	7
	Estándar 4.d.2.a	20	7	6,65	7,00	7	,587	5	7
Estándar 4.d.3.a	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7	
Estándar 4.d.3.b	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7	

### **Análisis Criterio 4. Indicadores**

Las medias de los indicadores 1, 2, 3, 10, 13, 15 son las más altas con valores iguales o superiores a 6. En contraposición los indicadores con menores medias aritméticas son: 7

y 11, cuyos valores son 4,95 y 4,90, respectivamente. Los indicadores restantes presentan medias aritméticas que se encuentran entre 5,60 y 5,90. Los indicadores registran como valoración más frecuente a 7, sin embargo, el indicador 4 presenta una moda de 6. Se evidencia una mayor dispersión en los indicadores 6, 7, 11, 14, 15, 16 y 17, los indicadores con menor desviación típica son 1, 3, 10 y 13 con valores menores a 1. El valor mínimo del indicador 3 es el más alto con 6, los indicadores 1, 2, 4, 8, 10 y 13 tienen un valor mínimo de 4, finalmente, el indicador 5 registra como valor mínimo 3, los demás indicadores tienen como valor mínimo 1.

En cuanto a la claridad los indicadores presentan en promedio valoraciones entre 6.19 y 6.86, sin embargo, los indicadores 7, 8, 11 y 15 registran una media entre 5,76 y 5,95. Se detectan los indicadores 4 y 17 con una moda de 6,00 y 6,50, respectivamente. La dispersión es mayor en el indicador 15, y menor en los indicadores 1, 2, 3, 4, 5, 10, 16 y 17. En el valor mínimo de los indicadores 2 y 3 es de 6, siendo el mayor de todos los indicadores en este criterio, los indicadores 4 y 5 presentan un valor mínimo de 5, el valor mínimo registrado en los indicadores 10, 17, 1, 13, 16, 6, 8 y 14 presentan una moda diferente de 1, cuyos valores oscilan entre 2 y 4.

**Tabla 67.**

*Criterio 4. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	21	6	6,19	7,00	7	,981	4	7
	Indicador 2	21	6	6,10	7,00	7	1,261	4	7
	Indicador 3	21	6	6,86	7,00	7	,359	6	7
	Indicador 4	21	6	5,90	6,00	6a	1,179	4	7
	Indicador 5	21	6	5,67	6,00	7	1,623	3	7
	Indicador 6	21	6	5,81	7,00	7	2,064	1	7
	Indicador 7	21	6	4,95	4,00	7	2,012	1	7
	Indicador 8	21	6	5,62	7,00	7	1,499	4	7
	Indicador 9	21	6	5,76	6,00	7	1,546	1	7
	Indicador 10	21	6	6,71	7,00	7	,717	4	7
	Indicador 11	21	6	4,90	5,00	7	2,406	1	7
	Indicador 12	20	7	5,70	6,00	7	1,658	1	7
	Indicador 13	20	7	6,15	6,50	7	,988	4	7
	Indicador 14	20	7	5,70	6,50	7	2,105	1	7
	Indicador 15	20	7	6,00	7,00	7	2,176	1	7
	Indicador 16	20	7	5,65	7,00	7	2,346	1	7
	Indicador 17	20	7	5,60	7,00	7	2,280	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Indicador 1	21	6	6,62	7,00	7	,921	3	7
	Indicador 2	21	6	6,81	7,00	7	,402	6	7
	Indicador 3	21	6	6,86	7,00	7	,359	6	7
	Indicador 4	21	6	6,24	6,00	6	,700	5	7
	Indicador 5	21	6	6,71	7,00	7	,561	5	7
	Indicador 6	21	6	6,00	7,00	7	1,789	2	7
	Indicador 7	21	6	5,76	7,00	7	1,972	1	7
	Indicador 8	20	7	5,95	7,00	7	1,791	2	7
	Indicador 9	21	6	6,19	7,00	7	1,692	1	7
	Indicador 10	21	6	6,62	7,00	7	,740	4	7
	Indicador 11	21	6	5,95	7,00	7	1,910	1	7
	Indicador 12	20	7	6,45	7,00	7	1,356	1	7
	Indicador 13	20	7	6,50	7,00	7	1,100	3	7
	Indicador 14	20	7	6,40	7,00	7	1,273	2	7
	Indicador 15	20	7	5,95	7,00	7	2,188	1	7
	Indicador 16	20	7	6,40	7,00	7	,940	3	7
	Indicador 17	20	7	6,35	6,50	7	,813	4	7

#### Análisis Criterio 4. Variables asociadas a los indicadores

La adecuación de las variables es igual o mayor a 6 en casi la totalidad de las variables, excepto la variable 2 del indicador 1, 5 y 6 cuya media aritmética está entre 5 y 6. Asimismo, la variable 1 del indicador 6 presenta una media de 4,81. La moda en la variable del indicador 4, y las variables 1 y 3 del indicador 5 es de 6, mientras que la moda de las variables restantes es 7. Las variables que demuestran menor dispersión son la variable 1 en el indicador 1, 4 y 5; la variable 1 en el indicador 6 presenta la desviación típica mayor a 2. Se detecta únicamente las variables del indicador 6 con valores mínimos de 1.

La claridad de las variables registra medias superiores a 6, excepto en la variable del indicador 3 y las variables del indicador 6. Similar a lo que ocurre en el criterio de adecuación se evidencia variables con modas de 6 en este caso se encuentra la variable 2 del indicador 5. Se detecta variables cuyos valores de desviación típica son inferiores a 1 como son: variables del indicador 1 y variable 1 de los indicadores 4 y 5, contrariamente, las dos variables del indicador 6 presentan desviaciones típicas mayores a 2, siendo las más altas en el aspecto de claridad. Al igual que en la adecuación las variables del indicador 6 presenta el valor mínimo de 1, siendo el más en la escala de Likert.

**Tabla 68.**

*Criterio 4. Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	D e s v. típ.	Mínimo	Máximo		
		Válidos	Perdidos								
ADECUACIÓN	1	Variable 1	21	6	6,19	7,00	7	,981	4	7	
		Variable 2	21	6	5,95	7,00	7	1,322	4	7	
	3	Variable 1	21	6	6,00	6,00	7	1,265	2	7	
	4	Variable 1	21	6	6,33	6,00	6	,730	4	7	
	5	Variable 1	21	6	6,29	6,00	6	,644	5	7	
		Variable 2	21	6	5,43	6,00	7	1,777	2	7	
		Variable 3	21	6	6,19	6,00	6	1,123	2	7	
	6	Variable 1	21	6	4,81	5,00	7	2,337	1	7	
		Variable 2	21	6	5,95	7,00	7	1,746	1	7	
	CLARIDAD	1	Variable 1	21	6	6,67	7,00	7	,913	3	7
			Variable 2	21	6	6,67	7,00	7	,913	3	7
		3	Variable 1	21	6	5,86	6,00	7	1,389	2	7
4		Variable 1	21	6	6,29	7,00	7	,845	5	7	
5		Variable 1	21	6	6,48	7,00	7	,981	3	7	
		Variable 2	21	6	6,10	6,00	6a	1,221	2	7	
		Variable 3	21	6	6,29	7,00	7	1,189	2	7	
6		Variable 1	20	7	5,45	7,00	7	2,259	1	7	
		Variable 2	20	7	5,65	7,00	7	2,033	1	7	

### Análisis Criterio 4. Aportaciones de expertos

Al igual que en los criterios anteriores, los expertos sugieren verificar la pertinencia de los indicadores y reducir el número a lo estrictamente necesario, modificar aquéllos estándares que tienen la misma descripción del objetivo y estructura gramatical diferente en tiempos verbales, y modificar los indicadores que tienen carácter institucional y no son responsabilidad del programa.

**Tabla 69.**

*Criterio 4. Aportaciones de los expertos*

Criterio 4. Recursos y alianzas																
Subcriterios				Objetivos				Estándares				Indicadores				
	e	m	a		e	m	a		e	m	a		e	m	a	
Subcriterio 4.a.				Objetivo 4.a.1.				Estándar 4.a.1.a				Indicador 1				
								Estándar 4.a.1.b.				Indicador 2				
									Estándar 4.a.1.c.				Indicador 3			
													Indicador 4			
Subcriterio 4.b.				Objetivo 4.a.2.				Estándar 4.a.2.a.				Indicador 5				
					Objetivo 4.b.1.				Estándar 4.b.1.a.				Indicador 6			
									Estándar 4.b.1.b.				Indicador 7			
									Estándar 4.b.2.a.				Indicador 8			

Criterio 4. Recursos y alianzas															
Subcriterios				Objetivos				Estándares				Indicadores			
	e	m	a		e	m	a		e	m	a		e	m	a
								Estándar 4.b.2.b.				Indicador 9			
								Estándar 4.b.2.c.				Indicador 10			
				Objetivo 4.b.3.				Estándar 4.b.3.a.				Indicador 11			
Subcriterio 4.c.				Objetivo 4.c.1.				Estándar 4.c.1.a.				Indicador 12			
Subcriterio 4.d.				Objetivo 4.d.1.				Estándar 4.d.1.a.				Indicador 13			
								Estándar 4.d.1.b.				Indicador 14			
								Estándar 4.d.2.a.				Indicador 15			
								Estándar 4.d.3.a.				Indicador 16			
								Estándar 4.d.3.b.				Indicador 17			
4				7				15				17			

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

En consecuencia, en la tabla se observa que los expertos sugieren modificar el Objetivo 4.a.1. Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para desarrollar la planificación estratégica del programa y lograr sus objetivos, “Planificar de manera integral los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo estratégico del programa”, el Indicador 3 Grado de definición de los resultados esperados de las inversiones a realizar y del sistema de medida de los resultados obtenidos, cambiar por “Resultados esperados de las inversiones a realizar en relación con los resultados obtenidos”, el Indicador 4 Grado de adecuación de las estrategias y políticas económico-financieras a las necesidades del programa, cambiar por “Grado de coherencia con de las necesidades del programa, con las estrategias y políticas económico-financieras”, el Objetivo 4.b.1. Tener disponible toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo, cambiar por “Disponer toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo”, y el Objetivo 4.d.1. Definir y obtener la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la Estrategia del mismo, por “Planificar la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa”, se sugiere mejorar la redacción de los estándares.

### 6.2.1.5. Análisis del Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos

#### Análisis Criterio 5. Subcriterios

La adecuación y claridad de los Subcriterios presentan una media aritmética que oscila entre 6,58 y 6,85, considerando que la escala de Likert va de 1 a 7. La escala de mayor uso por parte de los encuestados es 7 para todos los Subcriterios y las desviaciones típicas son bajas en los tres Subcriterios en adecuación y claridad. Los valores mínimos, aunque son los mismos en cada Subcriterio, es menor en el criterio de claridad que en el de adecuación.

**Tabla 70.**

*Criterio 5. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 5.a	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Subcriterio 5.b	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Subcriterio 5.c	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
CLARIDAD	Subcriterio 5.a	19	8	6,58	7,00	7	,769	5	7
	Subcriterio 5.b	19	8	6,74	7,00	7	,562	5	7
	Subcriterio 5.c	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7

#### Análisis Criterio 5. Objetivos

La adecuación y claridad en los Objetivos presenta valores medios iguales o mayores a 6, exceptuando el Objetivo 5.b.4 en el criterio de claridad cuya media aritmética es de 5,80. La moda en todos los Objetivos en los dos criterios ha sido puntuada con 7. Las desviaciones típicas más altas y con valores iguales o superiores a 1 en el criterio de adecuación se observan en los Objetivos 5.b.2 y 5.c.2, en el criterio de claridad, el Objetivo con mayor dispersión se detecta en el 5.b.4, y los más bajos en los 5.a.1, 5.a.2, 5.b.1 y 5.b.3. A diferencia de otros elementos que se encuentran en el instrumento, los valores mínimos en los Objetivos del criterio 4 son igual a 1 en 5.b.2 en adecuación y claridad, y 5.b.4 en el aspecto claridad, considerando que suele ser mayormente frecuente este valor en más de un elemento.



**Tabla 71.**

*Criterio 5. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 5.a.1	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Objetivo 5.a.2	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Objetivo 5.b.1	18	9	6,83	7,00	7	,383	6	7
	Objetivo 5.b.2	20	7	6,10	7,00	7	1,889	1	7
	Objetivo 5.b.3	20	7	6,90	7,00	7	,308	6	7
	Objetivo 5.b.4	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Objetivo 5.b.5	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Objetivo 5.b.6	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Objetivo 5.c.1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
Objetivo 5.c.2	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7	
CLARIDAD	Objetivo 5.a.1	19	8	6,63	7,00	7	,761	5	7
	Objetivo 5.a.2	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Objetivo 5.b.1	18	9	6,78	7,00	7	,428	6	7
	Objetivo 5.b.2	20	7	6,45	7,00	7	1,356	1	7
	Objetivo 5.b.3	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Objetivo 5.b.4	20	7	5,80	7,00	7	2,142	1	7
	Objetivo 5.b.5	20	7	6,50	7,00	7	1,192	2	7
	Objetivo 5.b.6	20	7	6,10	7,00	7	1,832	2	7
	Objetivo 5.c.1	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
Objetivo 5.c.2	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7	

### **Análisis Criterio 5. Estándares**

La valoración media en el criterio de adecuación revela importantes resultados, principalmente, porque hasta el momento no se había detectado una media de 7, lo cual sucede en el Estándar 5.b.1.b. A pesar de registrarse esta media, se evidencia un Estándar con una media inferior a 6, como es el 5.b.1.d, los Estándares restantes presentan medias entre 6 y 6,99. Los Estándares reflejan una moda de 7, y desviaciones típicas oscilantes, es así que el Estándar 5.b.1.d presenta la mayor dispersión en relación con los demás estándares, mientras que los Estándares con una desviación entre 1,099 y 1,951 son: 5.a.3.a, 5.b.1.e, 5.b.3.b, 5.b.3.c, 5.b.3.d, 5.c.1.a, 5.c.1.d, 5.c.2.a y 5.c.2.e. Los Estándares restantes presentan desviaciones menores a 1 y como es el caso del Estándar 5.b.1.b la desviación es de 0. Todos los Estándares a excepción del 5.a.3.a registran un valor mínimo mayor a 1.

En cuanto al criterio de claridad, el Estándar 5.b.1.e, es el único que presenta una media de 5,90, los demás estándar tienen medias aritméticas iguales o superiores a 6. La moda en todos los Estándares es de 7. A pesar de que las desviaciones son iguales o mayores a 1, se detectan Estándares como: 5.a.1.a, 5.a.1.b, 5.b.1.a, 5.b.1.b, 5.b.1.d, 5.b.1.f, 5.b.2.a, 5.b.2.b,

5.b.3.a, 5.b.3.e, 5.b.4.a, 5.b.5.a, 5.b.6.a, 5.b.6.b, 5.b.6.c y 5.c.1.b con desviaciones típicas menores a 1. Los Estándares 5.a.3.a, 5.b.1.e y 5.b.3.e son los únicos que tienen valores mínimos 1.

**Tabla 72.**  
*Criterio 5. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. tip.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 5.a.1.a	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Estándar 5.a.1.b	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Estándar 5.a.3.a	19	8	5,84	7,00	7	1,951	1	7
	Estándar 5.a.2.a	19	8	6,68	7,00	7	,749	4	7
	Estándar 5.b.1.a	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Estándar 5.b.1.b	19	8	7,00	7,00	7	,000	7	7
	Estándar 5.b.1.c	19	8	6,79	7,00	7	,631	5	7
	Estándar 5.b.1.d	20	7	5,55	7,00	7	2,139	2	7
	Estándar 5.b.1.e	20	7	6,45	7,00	7	1,099	3	7
	Estándar 5.b.1.f	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Estándar 5.b.2.a	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Estándar 5.b.2.b	20	7	6,80	7,00	7	,894	3	7
	Estándar 5.b.3.a	20	7	6,95	7,00	7	,224	6	7
	Estándar 5.b.3.b	20	7	6,40	7,00	7	1,392	2	7
	Estándar 5.b.3.c	20	7	6,20	7,00	7	1,473	3	7
	Estándar 5.b.3.d	20	7	6,30	7,00	7	1,455	3	7
	Estándar 5.b.3.e	20	7	6,75	7,00	7	,444	6	7
	Estándar 5.b.4.a	20	7	6,75	7,00	7	,444	6	7
	Estándar 5.b.5.a	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Estándar 5.b.6.a	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Estándar 5.b.6.b	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Estándar 5. b.6.c	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Estándar 5.c.1.a	20	7	6,40	7,00	7	1,465	3	7
	Estándar 5.c.1.b	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Estándar 5.c.1.c	20	7	6,70	7,00	7	,733	4	7
	Estándar 5.c.1.d	20	7	6,50	7,00	7	1,100	4	7
Estándar 5. c.2.a	20	7	6,40	7,00	7	1,465	3	7	
Estándar 5.c.2.b	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7	
Estándar 5.c.2.c	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7	
Estándar 5.c.2.d	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7	
Estándar 5.c.2.e	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7	
Estándar 5.c.2.f	20	7	6,60	7,00	7	,754	5	7	

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 5.a.1.a	19	8	6,58	7,00	7	,961	3	7
	Estándar 5.a.1.b	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Estándar 5.a.3.a	19	8	6,16	7,00	7	1,864	1	7
	Estándar 5.a.2.a	19	8	6,58	7,00	7	1,170	2	7
	Estándar 5.b.1.a	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Estándar 5.b.1.b	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Estándar 5.b.1.c	18	9	6,39	7,00	7	1,145	3	7
	Estándar 5.b.1.d	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Estándar 5.b.1.e	20	7	5,90	7,00	7	1,917	1	7
	Estándar 5.b.1.f	20	7	6,65	7,00	7	,933	3	7
	Estándar 5.b.2.a	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Estándar 5.b.2.b	20	7	6,70	7,00	7	,733	4	7
	Estándar 5.b.3.a	20	7	6,65	7,00	7	,587	5	7
	Estándar 5.b.3.b	20	7	6,30	7,00	7	1,689	1	7
	Estándar 5.b.3.c	20	7	6,05	7,00	7	1,538	3	7
	Estándar 5.b.3.d	20	7	6,20	7,00	7	1,508	3	7
	Estándar 5.b.3.e	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
	Estándar 5.b.4.a	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
	Estándar 5.b.5.a	20	7	6,70	7,00	7	,733	4	7
	Estándar 5.b.6.a	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Estándar 5.b.6.b	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
	Estándar 5. b.6.c	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Estándar 5.c.1.a	20	7	6,15	7,00	7	1,496	3	7
	Estándar 5.c.1.b	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Estándar 5.c.1.c	20	7	6,15	7,00	7	1,565	3	7
	Estándar 5.c.1.d	20	7	6,50	7,00	7	1,100	4	7
	Estándar 5. c.2.a	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Estándar 5.c.2.b	20	7	6,35	7,00	7	1,137	4	7
Estándar 5.c.2.c	20	7	6,35	7,00	7	1,182	4	7	
Estándar 5.c.2.d	20	7	6,25	7,00	7	1,209	4	7	
Estándar 5.c.2.e	20	7	6,25	7,00	7	1,446	3	7	
Estándar 5.c.2.f	19	8	6,05	7,00	7	1,545	3	7	

## Análisis Criterio 5. Indicadores

La adecuación en los indicadores 2 y 3 es inferior a la media aritmética de 6, en el indicador 9 este valor es 7, mientras que los indicadores restantes presentan medias iguales o superiores a 6, pero menores a 7. La moda en los indicadores es de 7. Las desviaciones típicas en la mayoría de los indicadores son menores a 1, a excepción de los indicadores 1, 2, 3, 11, 24, 25, 35, 37, 40 y 41 que presentan desviaciones superiores a 1. Se evidencia cuatro indicadores con valores mínimos de 1, estos son 1, 2, 3 y 11. En cuanto al criterio de claridad, los indicadores 2, 11, 12 y 22 a diferencia de los restantes registra medias entre 5 y 6. La moda al igual que en el criterio de adecuación es de 7 para todos los indicadores. Los indicadores 2, 11, 22 y 32 tienen una desviación típica mayor a

2, mientras que los indicadores 1, 3, 10, 12, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42 tienen desviaciones típicas que oscilan entre 1 y 2. En cuanto a los valores mínimos, los indicadores 1, 2, 3, 11, 22 y 32 se observa valores de 1.

**Tabla 73.**

*Criterio 5. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	18	9	6,33	7,00	7	1,455	1	7
	Indicador 2	18	9	5,89	7,00	7	1,779	1	7
	Indicador 3	18	9	5,78	7,00	7	1,987	1	7
	Indicador 4	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Indicador 7	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Indicador 8	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Indicador 9	19	8	7,00	7,00	7	,000	7	7
	Indicador 10	19	8	6,74	7,00	7	,653	5	7
	Indicador 11	20	7	6,50	7,00	7	1,357	1	7
	Indicador 12	20	7	6,45	7,00	7	,999	4	7
	Indicador 13	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 14	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 15	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 16	20	7	6,65	7,00	7	,933	4	7
	Indicador 17	20	7	6,70	7,00	7	,801	4	7
	Indicador 18	20	7	6,80	7,00	7	,894	3	7
	Indicador 19	20	7	6,90	7,00	7	,447	5	7
	Indicador 20	20	7	6,90	7,00	7	,308	6	7
	Indicador 21	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Indicador 22	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 23	20	7	6,45	7,00	7	,999	4	7
	Indicador 24	20	7	6,30	7,00	7	1,490	3	7
	Indicador 25	20	7	6,30	7,00	7	1,455	3	7
	Indicador 26	20	7	6,75	7,00	7	,444	6	7
	Indicador 27	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Indicador 28	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 29	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 30	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 31	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 32	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 33	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Indicador 34	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 35	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
	Indicador 36	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Indicador 37	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
	Indicador 38	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 39	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 40	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
	Indicador 41	20	7	6,30	7,00	7	1,490	3	7
	Indicador 42	20	7	6,60	7,00	7	,821	5	7

	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo	
	Válidos	Perdidos							
CLARIDAD	Indicador 1	18	9	6,33	7,00	7	1,455	1	7
	Indicador 2	18	9	5,06	7,00	7	2,733	1	7
	Indicador 3	18	9	6,06	7,00	7	1,924	1	7
	Indicador 4	19	8	6,58	7,00	7	,961	3	7
	Indicador 7	18	9	6,83	7,00	7	,383	6	7
	Indicador 8	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Indicador 9	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Indicador 10	19	8	6,53	7,00	7	1,172	2	7
	Indicador 11	20	7	5,65	7,00	7	2,477	1	7
	Indicador 12	20	7	5,90	7,00	7	1,744	3	7
	Indicador 13	20	7	6,20	7,00	7	1,642	3	7
	Indicador 14	20	7	6,25	7,00	7	1,552	3	7
	Indicador 15	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 16	20	7	6,55	7,00	7	,945	4	7
	Indicador 17	20	7	6,55	7,00	7	,826	4	7
	Indicador 18	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 19	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Indicador 20	20	7	6,75	7,00	7	,444	6	7
	Indicador 21	20	7	6,50	7,00	7	1,100	3	7
	Indicador 22	20	7	5,85	7,00	7	2,231	1	7
	Indicador 23	20	7	6,30	7,00	7	1,342	3	7
	Indicador 24	20	7	6,05	7,00	7	1,638	3	7
	Indicador 25	20	7	6,20	7,00	7	1,508	3	7
	Indicador 26	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Indicador 27	19	8	6,63	7,00	7	,684	5	7
	Indicador 28	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Indicador 29	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 30	20	7	6,75	7,00	7	,444	6	7
	Indicador 31	20	7	6,60	7,00	7	,940	3	7
	Indicador 32	20	7	6,00	7,00	7	2,200	1	7
	Indicador 33	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
	Indicador 34	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Indicador 35	20	7	6,30	7,00	7	1,490	3	7
	Indicador 36	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Indicador 37	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Indicador 38	20	7	6,15	7,00	7	1,387	3	7
	Indicador 39	20	7	6,35	7,00	7	1,182	4	7
	Indicador 40	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Indicador 41	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Indicador 42	20	7	6,20	7,00	7	1,508	3	7

### Análisis Criterio 5. Variables asociadas a los indicadores

La adecuación de las variables asociadas a cada indicador del criterio 5, se detecta medias aritméticas menores a 6 en las variables 7 y 11 del indicador 7, las variables de los indicadores 2, 3 y 42; variables 2 y 3 de los indicadores 8 y 12, variable 8 del indicador 10, 1 y 3 del indicador 11 y variable 2 del indicador 15. Las variables con media aritmética

inferior a 5 se ubica las variables 2 y 3 del indicador 23. Las variables registran modas de 7. Las variables con desviación típica mayores a 2 se observan en las variables de los indicadores 2 y 42, así como en las variables 1, 2 y 4 del indicador 3, 8 del indicador 10, 2 y 3 de los indicadores 12 y 23, y en las variables 1, 2 y 6 del indicador 20. Las variables de los indicadores 16, 29, 30, 31, 34 y 37; y, variable 1 de los indicadores 8, 15 y 23; 1, 2 y 3 del indicador 4, 1 a 7 del indicador 10, las variables 1, 2 y 4 del indicador 26, variables 2, 3 y 4 del indicador 27, variable 1 y 3 del indicador 32, y, las variables 2, 3, 5 y 6 del indicador 35 presentan desviaciones típicas menores a 1.

La claridad de las variables en cuanto a las medias aritméticas se detecta algunas como: variables 1 a 7, 12 y 13 en el indicador 1, todas las de los indicadores 2 y 31, tres y 6 en el 3, variable 2 en los indicadores 8 y 23, uno en el 12, uno y 3 en el indicador 11, cinco en el 26, uno y 2 en el 32, variable 7 en el 35 y, tres y 4 en el 36, cuyos valores son inferiores a 6. Asimismo, las variables registran como valor frecuente a 7 dentro de la escala; mientras que, la variable 6 en el indicador 25, variable 1 en los indicadores 8 y 20, variable 2 en los indicadores 3 y 23, uno y 2 en el indicador 32, uno, 2 y 3 en el 4, dos, 3 y 4 en el 16, y las variables de los indicadores 2, 10 y 15 registran mayor dispersión de los datos con respecto a la media; y las variables 1 y 3 del indicador 26, uno a 3 del 27, dos y 3 de los indicadores 30 y 35, uno y 5 del 36, dos del 37 y las variables correspondientes al indicador 29 presentan desviaciones típicas menores a 1.

**Tabla 74.**

*Criterio 5. Variables asociados en los indicadores*

Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
ADECUACIÓN	1	Variable 1	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 2	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 3	19	8	6,26	7,00	7	1,522	1	7
		Variable 4	19	8	6,11	7,00	7	1,524	1	7
		Variable 5	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
		Variable 6	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 7	19	8	5,95	7,00	7	1,870	1	7
		Variable 8	19	8	6,32	7,00	7	1,455	1	7
		Variable 9	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 10	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
		Variable 11	19	8	5,95	7,00	7	1,929	1	7
		Variable 12	19	8	6,47	7,00	7	1,389	1	7
		Variable 13	19	8	6,53	7,00	7	1,389	1	7
		Variable 14	19	8	6,21	7,00	7	1,686	1	7
		Variable 15	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7

Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
2	Variable 1	19	8	5,37	7,00	7	2,565	1	7
	Variable 2	19	8	5,37	7,00	7	2,565	1	7
	Variable 3	19	8	5,42	7,00	7	2,479	1	7
	Variable 4	19	8	5,42	7,00	7	2,479	1	7
	Variable 5	19	8	5,53	7,00	7	2,503	1	7
3	Variable 1	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7
	Variable 2	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7
	Variable 3	19	8	5,68	7,00	7	1,916	1	7
	Variable 4	18	9	5,72	7,00	7	2,052	1	7
	Variable 5	19	8	5,79	7,00	7	1,960	1	7
	Variable 6	19	8	5,63	7,00	7	1,978	1	7
	Variable 7	19	8	5,74	7,00	7	1,939	1	7
4	Variable 1	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Variable 2	19	8	6,63	7,00	7	,761	5	7
	Variable 3	19	8	6,63	7,00	7	,761	5	7
	Variable 4	19	8	6,26	7,00	7	1,368	3	7
8	Variable 1	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Variable 2	19	8	5,84	7,00	7	1,864	1	7
	Variable 3	19	8	5,74	7,00	7	1,910	1	7
v10	Variable 1	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 2	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 3	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 4	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 5	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 6	19	8	6,95	7,00	7	,229	6	7
	Variable 7	18	9	6,94	7,00	7	,236	6	7
	Variable 8	19	8	5,37	7,00	7	2,692	1	7
11	Variable 1	20	7	5,90	7,00	7	1,917	1	7
	Variable 2	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Variable 3	20	7	5,90	7,00	7	1,917	1	7
12	Variable 1	20	7	6,40	7,00	7	1,142	3	7
	Variable 2	20	7	5,95	7,00	7	2,235	1	7
	Variable 3	20	7	5,15	7,00	7	2,300	1	7
15	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 2	20	7	5,65	6,50	7	1,725	3	7
16	Variable 1	20	7	6,70	7,00	7	,733	4	7
	Variable 2	20	7	6,85	7,00	7	,671	4	7
	Variable 3	20	7	6,75	7,00	7	,786	4	7
	Variable 4	20	7	6,90	7,00	7	,447	5	7
20	Variable 1	20	7	6,95	7,00	7	,224	6	7
	Variable 2	20	7	6,85	7,00	7	,489	5	7
	Variable 3	20	7	6,30	7,00	7	1,418	2	7
	Variable 4	20	7	6,40	7,00	7	1,273	2	7
	Variable 5	20	7	6,50	7,00	7	1,192	2	7

Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
21	Variable 6	20	7	6,60	7,00	7	,940	3	7
	Variable 7	20	7	6,15	7,00	7	1,755	1	7
	Variable 8	20	7	6,05	7,00	7	1,761	1	7
23	Variable 1	20	7	6,50	7,00	7	,946	4	7
	Variable 2	20	7	4,80	6,00	7	2,608	1	7
	Variable 3	20	7	4,75	6,00	7	2,613	1	7
24	Variable 1	20	7	6,05	7,00	7	1,538	3	7
	Variable 2	20	7	6,30	7,00	7	1,455	3	7
	Variable 1	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
25	Variable 2	20	7	6,05	7,00	7	1,605	3	7
	Variable 3	20	7	6,15	7,00	7	1,565	3	7
	Variable 4	20	7	6,10	7,00	7	1,553	3	7
26	Variable 5	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7
	Variable 6	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
27	Variable 2	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 3	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Variable 4	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
29	Variable 5	20	7	6,15	7,00	7	1,565	3	7
	Variable 1	20	7	6,50	7,00	7	1,357	1	7
	Variable 2	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
30	Variable 3	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Variable 4	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
31	Variable 2	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Variable 3	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 1	20	7	6,45	7,00	7	,887	4	7
32	Variable 2	20	7	6,60	7,00	7	,681	5	7
	Variable 3	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 1	20	7	6,50	7,00	7	,827	4	7
34	Variable 1	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 2	20	7	6,35	7,00	7	1,226	3	7
	Variable 3	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
35	Variable 1	20	7	6,45	7,00	7	,999	4	7
	Variable 2	20	7	6,55	7,00	7	,945	4	7
	Variable 1	20	7	5,80	7,00	7	1,908	1	7
36	Variable 2	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Variable 3	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Variable 4	20	7	6,45	7,00	7	1,395	1	7
36	Variable 5	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 6	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 7	20	7	6,00	7,00	7	1,622	3	7
36	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 2	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7



Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
37	Variable 3	20	7	6,50	7,00	7	,946	4	7
	Variable 4	20	7	6,40	7,00	7	,995	4	7
	Variable 5	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 2	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	42	Variable 1	20	7	5,85	7,00	7	2,231	1
Variable 2		20	7	5,85	7,00	7	2,231	1	7
1	Variable 1	19	8	5,63	7,00	7	2,499	1	7
	Variable 2	19	8	5,58	7,00	7	2,479	1	7
	Variable 3	18	9	5,72	7,00	7	2,244	1	7
	Variable 4	19	8	5,53	7,00	7	2,435	1	7
	Variable 5	19	8	5,79	7,00	7	2,200	1	7
	Variable 6	19	8	5,89	7,00	7	1,912	1	7
	Variable 7	19	8	5,74	7,00	7	2,104	1	7
	Variable 8	19	8	6,00	7,00	7	1,915	1	7
	Variable 9	19	8	6,00	7,00	7	1,915	1	7
	Variable 10	19	8	6,00	7,00	7	1,915	1	7
	Variable 11	19	8	6,16	7,00	7	1,675	1	7
	Variable 12	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7
	Variable 13	19	8	5,89	7,00	7	1,912	1	7
	Variable 14	19	8	6,00	7,00	7	1,915	1	7
	Variable 15	19	8	6,53	7,00	7	1,389	1	7
2	Variable 1	20	7	5,20	7,00	7	2,668	1	7
	Variable 2	19	8	5,32	7,00	7	2,689	1	7
	Variable 3	19	8	5,16	7,00	7	2,672	1	7
	Variable 4	19	8	5,32	7,00	7	2,689	1	7
3	Variable 1	19	8	6,16	7,00	7	1,740	1	7
	Variable 2	19	8	6,16	7,00	7	1,608	1	7
	Variable 3	19	8	5,95	7,00	7	1,929	1	7
	Variable 4	18	9	6,06	7,00	7	1,924	1	7
	Variable 5	19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7
	Variable 6	19	8	5,95	7,00	7	2,094	1	7
	Variable 7	19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7
4	Variable 1	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Variable 2	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Variable 3	19	8	6,58	7,00	7	,961	3	7
	Variable 4	19	8	6,32	7,00	7	1,250	3	7
8	Variable 1	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Variable 2	19	8	5,53	7,00	7	2,144	1	7
	Variable 3	19	8	6,21	7,00	7	1,619	1	7
10	Variable 1	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Variable 2	19	8	6,63	7,00	7	,597	5	7
	Variable 3	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Variable 4	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Variable 5	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7

CLARIDAD

Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
	Variable 6	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Variable 7	18	9	6,78	7,00	7	,428	6	7
	Variable 8	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
11	Variable 1	20	7	5,60	7,00	7	2,037	1	7
	Variable 2	20	7	6,00	7,00	7	1,806	2	7
	Variable 3	20	7	5,70	7,00	7	2,105	1	7
12	Variable 1	20	7	5,95	7,00	7	1,877	2	7
	Variable 2	20	7	6,50	7,00	7	1,100	3	7
	Variable 3	20	7	6,50	7,00	7	1,100	3	7
15	Variable 1	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
	Variable 2	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
16	Variable 1	20	7	6,45	7,00	7	1,395	1	7
	Variable 2	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 3	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
	Variable 4	20	7	6,60	7,00	7	,821	4	7
20	Variable 1	20	7	6,40	7,00	7	,940	4	7
	Variable 2	20	7	6,25	7,00	7	1,164	4	7
	Variable 3	20	7	6,05	7,00	7	1,572	2	7
	Variable 4	20	7	6,10	7,00	7	1,714	1	7
	Variable 5	20	7	6,35	7,00	7	1,309	2	7
	Variable 6	20	7	6,50	7,00	7	1,100	3	7
21	Variable 1	19	8	6,47	7,00	7	1,124	3	7
	Variable 2	20	7	6,20	7,00	7	1,642	1	7
23	Variable 1	20	7	6,35	7,00	7	1,309	2	7
	Variable 2	20	7	5,15	7,00	7	2,412	1	7
24	Variable 1	20	7	6,05	7,00	7	1,538	3	7
	Variable 2	20	7	6,25	7,00	7	1,446	3	7
25	Variable 1	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Variable 2	20	7	6,05	7,00	7	1,605	3	7
	Variable 3	20	7	6,10	7,00	7	1,553	3	7
	Variable 4	20	7	6,10	7,00	7	1,553	3	7
	Variable 5	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Variable 6	20	7	6,40	7,00	7	,995	4	7
26	Variable 1	20	7	6,60	7,00	7	,681	5	7
	Variable 2	20	7	6,10	7,00	7	1,619	3	7
	Variable 3	20	7	6,55	7,00	7	,945	4	7
	Variable 4	20	7	6,05	7,00	7	1,572	3	7
	Variable 5	20	7	5,85	7,00	7	1,927	2	7
27	Variable 1	20	7	6,50	7,00	7	,889	4	7
	Variable 2	20	7	6,55	7,00	7	,759	5	7
	Variable 3	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Variable 4	20	7	6,45	7,00	7	1,191	2	7

Indicadores	Variable	N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
29	Variable 1	20	7	6,55	7,00	7	,759	5	7
	Variable 2	20	7	6,50	7,00	7	,889	4	7
	Variable 3	20	7	6,50	7,00	7	,889	4	7
30	Variable 1	20	7	6,40	7,00	7	1,231	2	7
	Variable 2	20	7	6,55	7,00	7	,826	4	7
	Variable 3	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
31	Variable 1	20	7	5,55	7,00	7	2,282	1	7
32	Variable 1	20	7	5,70	7,00	7	2,342	1	7
	Variable 2	20	7	5,65	7,00	7	2,300	1	7
	Variable 3	20	7	6,40	7,00	7	1,465	1	7
34	Variable 1	20	7	6,20	7,00	7	1,322	2	7
	Variable 2	19	8	6,47	7,00	7	1,124	3	7
35	Variable 1	20	7	6,35	7,00	7	1,461	1	7
	Variable 2	20	7	6,55	7,00	7	,945	4	7
	Variable 3	20	7	6,50	7,00	7	,889	4	7
	Variable 4	20	7	6,40	7,00	7	1,465	1	7
	Variable 5	20	7	6,50	7,00	7	1,000	3	7
	Variable 6	20	7	6,00	7,00	7	1,654	3	7
	Variable 7	20	7	5,90	7,00	7	1,651	3	7
36	Variable 1	20	7	6,65	7,00	7	,671	5	7
	Variable 2	20	7	6,20	7,00	7	1,473	3	7
	Variable 3	19	8	5,84	7,00	7	1,834	2	7
	Variable 4	20	7	5,80	7,00	7	1,908	2	7
	Variable 5	20	7	6,60	7,00	7	,681	5	7
37	Variable 1	20	7	6,20	7,00	7	1,508	3	7
	Variable 2	20	7	6,75	7,00	7	,550	5	7
42	Variable 1	20	7	6,40	7,00	7	1,231	2	7
	Variable 2	20	7	6,40	7,00	7	1,392	2	7

### Análisis Criterio 5. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto al criterio 5, en donde sugieren eliminar el aspecto asociado al Indicador 1 “compatibilizar estudio y trabajo”, dado que para el postgrado no es pertinente, puede haber personas interesadas en realizar un postgrado y que no trabajan en el momento. Asimismo, el aspecto asociado al mismo indicador “cursar sus estudios en prisiones” se sugiere suprimir por no ser pertinente (discrimina) y la “Institución de Educación Superior (IES) de procedencia: pública, privada; no incide en el desarrollo del programa. El aspecto asociado al Indicador 23 “porcentaje de profesores que comunica a los alumnos el cambio de tutorías con suficiente antelación”,

así como el aspecto “porcentaje de alumnos que conoce con antelación suficiente el cambio de tutorías”, no son relevantes para el nivel de postgrado.

**Tabla 75.**

*Criterio 5. Aportaciones de expertos*

Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos													
Subcriterios			Objetivos			Estándares			Indicadores				
e	m	a	e	m	a	e	m	a	e	m	a		
Subcriterio 5.a.			Objetivo 5.a.1.			Estándar 5.a.1.a			Indicador 1				
						Estándar 5.a.1.b.			Indicador 2				
						Estándar 5.a.1.c.			Indicador 3				
					Objetivo 5.a.2.			Estándar 5.a.2.a.			Indicador 4		
Subcriterio 5b.			Objetivo 5.b.1.			Estándar 5.b.1.a.			Indicador 7				
									Indicador 8				
						Estándar 5.b.1.b.			Indicador 9				
					Objetivo 5.b.1.			Estándar 5.b.1.c.			Indicador 10		
								Estándar 5.b.1.d.			Indicador 11		
								Estándar 5.b.1.e.			Indicador 12		
								Estándar 5.b.1.f.			Indicador 13		
											Indicador 14		
											Indicador 15		
					Objetivo 5.b.2.			Estándar 5.b.2.a.			Indicador 16		
										Indicador 17			
								Estándar 5.b.2.b.			Indicador 18		
					Objetivo 5.b.3.						Indicador 19		
								Estándar 5.b.3.a.			Indicador 20		
											Indicador 21		
								Estándar 5.b.3.b.			Indicador 22		
											Indicador 23		
								Estándar 5.b.3.c.			Indicador 24		
								Estándar 5.b.3.d.			Indicador 25		
					Estándar 5.b.3.e.			Indicador 26					
					Objetivo 5.b.4.			Estándar 5.b.4.a			Indicador 27		
										Indicador 28			
					Objetivo 5.b.5.			Estándar 5.b.5.a			Indicador 29		
					Objetivo 5.b.6.			Estándar 5.b.6.a.			Indicador 30		
								Estándar 5.b.6.b.			Indicador 31		
								Estándar 5.b.6.c.			Indicador 32		
Subcriterio 5.c.			Objetivo 5.c.1.			Estándar 5.c.1.a.			Indicador 33				
						Estándar 5.c.1.b.			Indicador 34				
						Estándar 5.c.1.c.			Indicador 35				
					Objetivo 5.c.2.			Estándar 5.c.1.d.			Indicador 36		
								Estándar 5.c.2.a			Indicador 37		
								Estándar 5.c.2.b			Indicador 38		
								Estándar 5.c.2.c.			Indicador 39		
								Estándar 5.c.2.d.			Indicador 40		
								Estándar 5.c.2.e.			Indicador 41		
								Estándar 5.c.2.f.			Indicador 42		
3			10 (11)			32		40					

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

En general, los expertos expresan que el criterio está muy completo dado que los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores establecidos están acorde a las necesidades del postgrado en este apartado.

### 6.2.2. Criterios Resultados del modelo de evaluación

Los resultados de los cuatro criterios Resultados (Criterio 6. Resultados de los destinatarios y procesos educativos, Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas, Criterio 8. Resultados de la sociedad y Criterio 9. Resultados globales), al igual que los criterios Procesos Facilitadores, se analizan en cuanto a su adecuación y claridad considerando sus correspondientes subcriterios, objetivos, estándares e indicadores. Las variables asociadas también se consideran en este análisis para destacar los medios de verificación que son importantes tener en cuenta al momento del proceso de evaluación.

#### 6.2.2.1. Análisis del Criterio 6. Resultados de destinatarios y procesos educativos

##### Análisis Criterio 6. Subcriterios

En cuanto a la adecuación y claridad, los Subcriterios del criterio 6 poseen medias superiores a 6, exceptuando el Subcriterio 6.b en adecuación, cuyo valor es de 5.60. Las modas tienen la puntuación más alta que corresponde a 7, y a su vez los valores de las desviaciones indican que el Subcriterio 6.a en adecuación y claridad registra menos dispersión, en comparación al Subcriterio 6.b en ambos aspectos. Los valores mínimos difieren de 1, destacándose el Subcriterio 6.a con un valor de 6, mientras que el Subcriterio 6.b presenta un valor mínimo de 3 en cada criterio (adecuación y claridad).

**Tabla 76.**

*Criterio 6. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 6.a	20	7	6,85	7,00	7	,366	6	7
	Subcriterio 6.b	20	7	5,60	7,00	7	1,698	3	7

		N		Media	Mediana	Moda	D e s v . típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Subcriterio 6.a	20	7	6,50	7,00	7	,889	4	7
	Subcriterio 6.b	20	7	6,35	7,00	7	1,461	3	7

## Análisis Criterio 6. Objetivos

La adecuación de los Objetivos refleja valores promedio superiores a 6 y menores a 7, sin embargo, se detecta dos Objetivos 6.b.1 y 6.b.2 que tienen una media de 5,90 y 5,80, respectivamente, la valoración más frecuente dada por los encuestados es de 7 en todos los Objetivos, aunque las desviaciones típicas no son tan altas, se detectan dos Objetivos 6.a.1 y 6.a.2 con las dispersiones más bajas. Los valores mínimos son diversos entre los Objetivos, los 6.a.1 y 6.a.2 presentan como valor mínimo de 6 en la escala de Likert, el 6.a.4 tiene un valor mínimo de 4, el 6.a.3 el valor de 3; finalmente, los Objetivos 6.b.1, 6.b.2 y 6.b.3 registran el valor mínimo de 1. En cuanto a claridad, los Objetivos 6.a.3, 6.b.1, 6.b.2 y 6.b.3 tienen una valoración media que va desde 5,70 a 5,90, al igual que en el criterio de adecuación, en este la moda es 7. A diferencia del comportamiento de los Objetivos en el criterio de adecuación, en este se evidencia más Objetivos cuyos datos están más dispersos con respecto a la media, estos son: 6.b.1 y 6.b.2, con desviaciones estándares superiores a 2, solamente el Objetivo 6.a.1 tiene una desviación estándar menor a 1. A diferencia de los Objetivos en el aspecto anterior, se evidencia cuatro Objetivos con una valoración mínima de 1, estos son: 6.a.3, 6.b.1, 6.b.2 y 6.b.3. Los Objetivos 6.a.1, 6.a.2 y 6.a.4 registran valores mínimos de 5, 4 y 3, respectivamente.

### Tabla 77.

#### Criterio 6. Objetivos

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 6.a.1	20	7	6,75	7,00	7	0,444	6	7
	Objetivo 6.a.2	20	7	6,80	7,00	7	0,410	6	7
	Objetivo 6.a.3	20	7	6,35	7,00	7	1,137	3	7
	Objetivo 6.a.4	20	7	6,50	7,00	7	1,100	4	7
	Objetivo 6.b.1	20	7	5,90	7,00	7	1,997	1	7
	Objetivo 6.b.2	20	7	5,80	7,00	7	1,881	1	7
	Objetivo 6.b.3	20	7	6,05	7,00	7	1,638	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Objetivo 6.a.1	20	7	6,75	7,00	7	0,550	5	7
	Objetivo 6.a.2	20	7	6,50	7,00	7	1,100	4	7
	Objetivo 6.a.3	20	7	5,90	7,00	7	1,774	1	7
	Objetivo 6.a.4	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Objetivo 6.b.1	20	7	5,80	7,00	7	2,067	1	7
	Objetivo 6.b.2	20	7	5,70	7,00	7	2,055	1	7
	Objetivo 6.b.3	20	7	5,85	7,00	7	1,872	1	7

### Análisis Criterio 6. Estándares

El Estándar 6.b.2.b es el único que registra una media inferior a 6, 5.70, en el criterio de adecuación, los Estándares restantes presentan una media entre 6 y 7, ninguno de los Estándares presenta una media de 7. Se observa que los valores más frecuentes en los encuestados son de 7 para los Estándares. Las desviaciones típicas son variables, en los Estándares 6.a.1.a, 6.a.1.b y 6.a.2.a. Las dispersiones con respecto a la media son menores, mientras que en los Estándares restantes las desviaciones se encuentran entre 1 y 2. Los valores mínimos del Estándar 6.a.2.a es de 6, el Estándar 6.a.1.a registra un valor de 5; los Estándares 6.a.1.b, 6.a.4.a y 6.b.1.a presentan un valor mínimo de 4, los Estándares restantes tienen valores mínimos que van desde 1 a 3.

La claridad de los Estándares en relación con la valoración media, en los Estándares 6.a.3.b, 6.b.1.b, 6.b.2.b y 6.b.3.a los valores promedios se ubican entre 5 y 6, los Estándares restantes indican medias aritméticas mayores a 6. En cuanto a las modas en todos los casos es de 7. Las desviaciones más bajas se encuentran en los Estándares 6.a.1.a y 6.b.1.a. A diferencia de la adecuación en los Estándares, el valor mínimo más alto es 5 y está asignado al Estándar 6.a.1.a. Los Estándares restantes tienen valores mínimos que oscilan entre 1 y 4.

**Tabla 78.**

*Criterio 6. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 6.a.1.a	19	8	6,26	7,00	7	0,872	5	7
	Estándar 6.a.1.b	20	7	6,15	6,50	7	0,988	4	7
	Estándar 6.a.2.a	20	7	6,80	7,00	7	0,410	6	7
	Estándar 6.a.3.a	20	7	6,35	7,00	7	1,137	3	7
	Estándar 6.a.3.b	20	7	6,20	7,00	7	1,473	1	7
	Estándar 6.a.4.a	20	7	6,05	7,00	7	1,234	4	7
	Estándar 6.b.1.a	20	7	6,20	7,00	7	1,005	4	7
	Estándar 6.b.1.b	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Estándar 6.b.1.b	20	7	6,30	7,00	7	1,418	1	7
	Estándar 6.b.2.a	20	7	6,45	7,00	7	1,191	2	7
	Estándar 6.b.2.b	20	7	5,70	6,00	7	1,559	1	7
	Estándar 6.b.3.a	20	7	6,15	7,00	7	1,663	1	7
CLARIDAD	Estándar 6.a.1.a	19	8	6,74	7,00	7	0,562	5	7
	Estándar 6.a.1.b	20	7	6,25	7,00	7	1,482	2	7
	Estándar 6.a.2.a	19	8	6,47	7,00	7	1,124	4	7
	Estándar 6.a.3.a	20	7	6,05	7,00	7	1,638	3	7
	Estándar 6.a.3.b	20	7	5,95	7,00	7	1,877	1	7
	Estándar 6.a.4.a	20	7	6,25	7,00	7	1,482	3	7
	Estándar 6.b.1.a	20	7	6,60	7,00	7	0,754	4	7
	Estándar 6.b.1.b	20	7	6,20	7,00	7	1,704	1	7
	Estándar 6.b.1.b	20	7	5,90	7,00	7	1,714	1	7
	Estándar 6.b.2.a	20	7	6,50	7,00	7	1,000	3	7
	Estándar 6.b.2.b	20	7	5,90	7,00	7	1,774	1	7
	Estándar 6.b.3.a	20	7	5,95	7,00	7	1,877	1	7

**Análisis Criterio 6. Indicadores**

La adecuación promedio en los indicadores es superior a 6, excepto en los indicadores 2, 5, 8, 14 y 15 cuyas medias aritméticas se encuentran entre 5 y 6. Todos los indicadores, omitiendo el indicador 5 presentan modas de 7. Las desviaciones típicas de los indicadores 4, 6 y 7 son las menores en comparación a los indicadores restantes en este criterio. Finalmente, los indicadores con valores mínimos altos en la escala de Likert son: 7, 1, 3, 4 y 6 cuyos valores están en 4 y 6. El valor promedio en la claridad de los indicadores 8, 11, 15 y 16 son bajas en comparación con los indicadores restantes, es así que estos oscilan entre 5,70 y 5,95. Los indicadores presentan modas de 7 en la escala de Likert. Las desviaciones estándares en los indicadores 1 y 7 son bajas, mientras que el indicador con una dispersión mayor es el 8. El valor mínimo alcanzado por el indicador 7 es el más



alto, los indicadores 1 y 6 presenta valores de 5 y 4, respectivamente como mínimos, y los indicadores 3 y 4 registran como valores mínimos a 3 en la escala de Likert.

**Tabla 79.**

*Criterio 6. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	20	7	6,05	7,00	7	1,276	4	7
	Indicador 2	20	7	5,80	6,00	7	1,508	1	7
	Indicador 3	20	7	6,30	7,00	7	1,174	4	7
	Indicador 4	20	7	6,35	7,00	7	0,988	4	7
	Indicador 5	20	7	5,55	5,00	5	1,468	1	7
	Indicador 6	20	7	6,65	7,00	7	0,745	4	7
	Indicador 7	20	7	6,80	7,00	7	0,410	6	7
	Indicador 8	20	7	5,80	7,00	7	1,852	1	7
	Indicador 9	20	7	6,25	7,00	7	1,482	1	7
	Indicador 10	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Indicador 11	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Indicador 12	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Indicador 13	20	7	6,30	7,00	7	1,418	1	7
	Indicador 14	20	7	5,40	6,00	7	1,818	1	7
	Indicador 15	20	7	5,90	6,00	6	1,483	1	7
	Indicador 16	20	7	6,15	7,00	7	1,565	1	7
CLARIDAD	Indicador 1	20	7	6,75	7,00	7	0,550	5	7
	Indicador 2	20	7	5,90	7,00	7	1,889	1	7
	Indicador 3	20	7	6,10	7,00	7	1,518	3	7
	Indicador 4	20	7	6,20	7,00	7	1,542	3	7
	Indicador 5	20	7	5,80	7,00	7	1,908	1	7
	Indicador 6	20	7	6,25	7,00	7	1,251	4	7
	Indicador 7	20	7	6,80	7,00	7	0,410	6	7
	Indicador 8	20	7	5,70	7,00	7	2,055	1	7
	Indicador 9	20	7	6,25	7,00	7	1,552	1	7
	Indicador 10	20	7	6,20	7,00	7	1,704	1	7
	Indicador 11	20	7	5,95	7,00	7	1,701	1	7
	Indicador 12	20	7	6,15	7,00	7	1,496	1	7
	Indicador 13	20	7	6,35	7,00	7	1,461	1	7
	Indicador 14	20	7	6,20	7,00	7	1,576	1	7
	Indicador 15	20	7	5,85	7,00	7	1,755	1	7
	Indicador 16	20	7	5,95	7,00	7	1,701	1	7

## Análisis Criterio 6. Variables asociadas a los indicadores

La adecuación de las variables presentan medias inferiores a 6 en las variables 1, 7, 9, 10 y 11 en el indicador 1, variable 2 en el indicador 2, y las variables 2, 4, 7 a 10 y 12 en el indicador 7. La moda de las variables es de 7 en todos los casos exceptuando las variables 8 y 10 del indicador 1, la cual es de 6. Las variables con menor dispersión son 1, 3, 5 y 6 en el indicador 7, dos y 3 en el 10, y las variables 1 y 2 en el indicador 11. Las variables 2 y 10 del indicador 7 registran una desviación típica superior a 2.

En cuanto a la claridad es importante mencionar que se detectan subvariables con medias aritméticas menores a 6 como es el caso de la 2 a la 8 en la variable 2 del indicador 1, la variable 7 a 9 del mismo indicador, las variables asociadas al indicador 2, las variables 8, 11 y 12 del indicador 7, y la variable 1 del indicador 10. Las variables con menor dispersión se localizan en el indicador 7 las variables 1 a 5, en el 10 las variables 2 y 3, y en el 11 las variables 1. Contrariamente, las variables con una desviación típica mayor a 2 son las variables 1, 3 a 6 en el indicador 2, y ocho en el indicador 7.

**Tabla 80.**

*Criterio 6. Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mín.	Máx.
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN 1	Variable 1	20	7	5,85	6,00	7	1,496	1	7
	Variable 2	20	7	6,35	7,00	7	1,461	1	7
	Subvariable 1	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Subvariable 2	20	7	6,35	7,00	7	1,424	1	7
	Subvariable 3	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Subvariable 4	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Subvariable 5	20	7	6,00	7,00	7	1,654	1	7
	Subvariable 6	20	7	6,00	7,00	7	1,717	1	7
	Subvariable 7	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Subvariable 8	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Variable 3	20	7	6,25	7,00	7	1,552	1	7
	Variable 4	20	7	6,30	7,00	7	1,490	1	7
	Variable 5	20	7	6,30	7,00	7	1,490	1	7
	Variable 6	20	7	6,25	7,00	7	1,482	1	7
	Variable 7	20	7	5,50	6,00	7	1,670	1	7
	Variable 8	20	7	6,10	6,00	6 <sup>a</sup>	1,410	1	7
	Variable 9	20	7	5,75	6,00	7	1,482	1	7
	Variable 10	20	7	5,70	6,00	6 <sup>a</sup>	1,838	1	7
Variable 11	20	7	5,75	6,00	7	1,552	1	7	

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mín.	Máx.	
		Válidos	Perdidos							
CLARIDAD	2	Variable 1	20	7	6,00	7,00	7	1,892	1	7
		Variable 2	20	7	5,65	6,00	7	1,599	1	7
		Variable 3	20	7	6,20	7,00	7	1,576	1	7
		Variable 4	20	7	6,20	7,00	7	1,576	1	7
		Variable 5	20	7	6,15	7,00	7	1,565	1	7
		Variable 6	20	7	6,20	7,00	7	1,542	1	7
	7	Variable 1	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
		Variable 2	20	7	5,55	7,00	7	2,139	2	7
		Variable 3	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
		Variable 4	20	7	5,80	7,00	7	1,704	3	7
		Variable 5	20	7	6,95	7,00	7	,224	6	7
		Variable 6	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
		Variable 7	20	7	5,75	6,50	7	1,682	1	7
		Variable 8	20	7	5,85	7,00	7	1,927	1	7
		Variable 9	20	7	5,90	6,50	7	1,294	4	7
		Variable 10	20	7	5,10	6,50	7	2,382	1	7
		Variable 11	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
		Variable 12	20	7	5,70	6,00	7	1,658	1	7
	10	Variable 1	20	7	6,10	7,00	7	1,744	1	7
		Variable 2	20	7	6,65	7,00	7	,587	5	7
		Variable 3	20	7	6,65	7,00	7	,587	5	7
	11	Variable 1	20	7	6,60	7,00	7	,598	5	7
		Variable 2	20	7	6,65	7,00	7	,745	4	7
	1	Variable 1	20	7	6,00	7,00	7	1,717	1	7
		Variable 2	20	7	6,00	7,00	7	1,717	1	7
		Subvariable 1	20	7	6,00	7,00	7	1,654	1	7
		Subvariable 2	20	7	5,75	7,00	7	1,860	1	7
		Subvariable 3	20	7	5,75	7,00	7	1,860	1	7
		Subvariable 4	20	7	5,85	7,00	7	1,872	1	7
		Subvariable 5	20	7	5,65	6,50	7	1,814	1	7
Subvariable 6		20	7	5,70	7,00	7	1,838	1	7	
Subvariable 7		20	7	5,75	7,00	7	1,860	1	7	
Subvariable 8		20	7	5,75	7,00	7	1,860	1	7	
Variable 3		20	7	6,00	7,00	7	1,806	1	7	
Variable 4		20	7	6,00	7,00	7	1,717	1	7	
Variable 5		20	7	6,00	7,00	7	1,717	1	7	
Variable 6		20	7	6,05	7,00	7	1,701	1	7	
Variable 7		20	7	5,95	7,00	7	1,761	1	7	
Variable 8		20	7	5,80	7,00	7	1,963	1	7	
Variable 9		20	7	5,85	7,00	7	1,927	1	7	
Variable 10	20	7	6,05	7,00	7	1,877	1	7		
Variable 11	20	7	6,20	7,00	7	1,542	1	7		

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mín.	Máx.
		Válidos	Perdidos						
2	Variable 1	20	7	5,70	7,00	7	2,029	1	7
	Variable 2	20	7	5,75	7,00	7	1,970	1	7
	Variable 3	20	7	5,80	7,00	7	2,042	1	7
	Variable 4	20	7	5,85	7,00	7	2,033	1	7
	Variable 5	20	7	5,80	7,00	7	2,016	1	7
	Variable 6	20	7	5,85	7,00	7	2,007	1	7
7	Variable 1	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Variable 2	20	7	6,70	7,00	7	,571	5	7
	Variable 3	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 4	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 5	20	7	6,80	7,00	7	,410	6	7
	Variable 6	20	7	6,50	7,00	7	1,100	4	7
	Variable 7	20	7	6,05	7,00	7	1,638	1	7
	Variable 8	20	7	5,55	7,00	7	2,064	1	7
	Variable 9	20	7	6,40	7,00	7	1,392	1	7
	Variable 10	20	7	6,20	7,00	7	1,642	1	7
	Variable 11	20	7	5,85	7,00	7	1,872	1	7
	Variable 12	20	7	5,90	7,00	7	1,861	1	7
10	Variable 1	20	7	5,80	7,00	7	1,795	1	7
	Variable 2	20	7	6,50	7,00	7	,946	4	7
	Variable 3	20	7	6,55	7,00	7	,826	5	7
11	Variable 1	20	7	6,45	7,00	7	,999	4	7
	Variable 2	20	7	6,40	7,00	7	1,095	4	7

### Análisis Criterio 6. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto a los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores del criterio 6. Al igual que en los otros criterios, prevalecen las observaciones señaladas anteriormente, tales como: reducir el número de indicadores a lo estrictamente necesario, formular indicadores por variables y revisar términos básicos como “clientes internos”, “clientes internos”. No es claro este concepto para nuestro contexto.

**Tabla 81.**

*Criterio 6. Aportaciones de expertos*

Criterio 6. Resultados de los destinatarios y procesos educativos															
Subcriterios	e	m	a	Objetivos	e	m	a	Estándares	e	m	a	Indicadores	e	m	a
Subcriterio 6.a.				Objetivo 6.a.1.				Estándar 6.a.1.a				Indicador 1			
								Estándar 6.a.1.b.				Indicador 2			
				Objetivo 6.a.2.				Estándar 6.a.2.a.				Indicador 3			
				Objetivo 6.a.3.				Estándar 6.a.3.a.				Indicador 4			
								Estándar 6.a.3.b.				Indicador 5			
				Objetivo 6.a.4.				Estándar 6.a.4.a.				Indicador 6			
Subcriterio 6.b.				Objetivo 6.b.1.				Estándar 6.b.1.a				Indicador 7			
												Indicador 8			
												Indicador 9			
								Estándar 6.b.1.b.				Indicador 10			
								Estándar 6.b.1.c.				Indicador 11			
												Indicador 12			
												Indicador 13			
				Objetivo 6.b.2.				Estándar 6.b.2.a.				Indicador 14			
								Estándar 6.b.2.b.				Indicador 15			
				Objetivo 6.b.3.				Estándar 6.b.3.a				Indicador 16			
2				7				12				16			

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

Asimismo, sugieren modificar todos aquéllos estándares que tienen la misma descripción del objetivo y estructura gramatical diferente en tiempos verbales.; así como agregar el grado de satisfacción en uso de recursos didácticos y medios tecnológicos utilizados para el aprendizaje.

#### 6.2.2.2. Análisis del Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas

##### Análisis Criterio 7. Subcriterios

La adecuación y claridad de los Subcriterios a y b poseen medias altas que oscilan entre 6,05 y 6,37. Las modas tienen la puntuación más alta que corresponde a 7, y a su vez los valores de las desviaciones indican que los datos se encuentran poco dispersos con respecto a la media. Los valores mínimos en la claridad de los Subcriterios es menor 3 en comparación a los obtenidos en la adecuación de los Subcriterios.

**Tabla 82.**

*Criterio 7. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 7.a.	19	8	6,26	7,00	7	1,195	4	7
	Subcriterio 7.b	19	8	6,37	7,00	7	1,116	4	7
CLARIDAD	Subcriterio 7.a	19	8	6,05	7,00	7	1,580	3	7
	Subcriterio 7.b	19	8	6,16	7,00	7	1,344	3	7

### Análisis Criterio 7. Objetivos

En relación con los objetivos se observa que sus medias son altas en el ámbito de adecuación, sin embargo, el Objetivo 7.b.4 en el criterio de claridad es el más bajo. Las modas mantienen el valor más alto en la escala de Likert. Las desviaciones estándares en el criterio de adecuación en los Objetivos 7.a.1, 7.a.2, 7.a.4, 7.b.1 y 7.b.2 son bajas, mientras que en la claridad se evidencia menores dispersiones en los Objetivos 7.a.1, 7.b.1 y 7.b.3. A diferencia de los análisis anteriores, los Objetivos del criterio 7 presentan valores mínimos entre 2 y 6.

**Tabla 83.**

*Criterio 7. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 7.a.1	19	8	6,58	7,00	7	,692	5	7
	Objetivo 7.a.2	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Objetivo 7.a.3	19	8	6,37	7,00	7	1,012	4	7
	Objetivo 7.a.4	19	8	6,58	7,00	7	,838	5	7
	Objetivo 7.b.1	19	8	6,63	7,00	7	,597	5	7
	Objetivo 7.b.2	19	8	6,68	7,00	7	,749	4	7
	Objetivo 7.b.3	19	8	6,05	7,00	7	1,649	2	7
	Objetivo 7.b.4	19	8	6,16	7,00	7	1,302	4	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Objetivo 7.a.1	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Objetivo 7.a.2	19	8	6,42	7,00	7	1,170	4	7
	Objetivo 7.a.3	18	9	6,00	7,00	7	1,609	3	7
	Objetivo 7.a.4	18	9	6,11	7,00	7	1,568	3	7
	Objetivo 7.b.1	19	8	6,42	7,00	7	,961	4	7
	Objetivo 7.b.2	19	8	6,58	7,00	7	1,170	2	7
	Objetivo 7.b.3	19	8	6,53	7,00	7	,697	5	7
	Objetivo 7.b.4	19	8	5,79	7,00	7	1,718	3	7

### Análisis Criterio 7. Estándares

La adecuación de los Estándares en promedio son iguales o superiores a 6, exceptuando el Estándar 7.b.3.a, cuya media aritmética es de 5,68. La puntuación más frecuente dada por los encuestados a los Estándares es 7. Los Estándares 7.a.1.a, 7.b.1.b, 7.b.2.a y 7.b.4.a reflejan la menor dispersión en comparación a los Estándares restantes. Los valores mínimos otorgados a los Estándares varían de 1 a 5. La claridad de los estándares registra medias aritméticas iguales y superiores a 6. El valor de mayor frecuencia utilizado por los encuestados en la escala de Likert es 7. Se evidencia cuatro Estándares con menor dispersión como son: 7.a.1.a, 7.b.1.f, 7.b.3.a y 7.b.4.a. Los valores mínimos de los Estándares en este aspecto se ubican entre 1 a 5.

**Tabla 84.**

*Criterio 7. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 7.a.1.a	19	8	6,63	7,00	7	,684	5	7
	Estándar 7.a.2.a	19	8	6,32	7,00	7	1,003	4	7
	Estándar 7.a.3.a	19	8	6,37	7,00	7	1,012	4	7
	Estándar 7.a.4.a	19	8	6,47	7,00	7	1,124	4	7
	Estándar 7.b.1.a	19	8	6,32	7,00	7	1,493	1	7
	Estándar 7.b.1.b	19	8	6,63	7,00	7	,761	5	7
	Estándar 7.b.1.c	19	8	6,32	7,00	7	1,376	3	7
	Estándar 7.b.1.d	19	8	6,58	7,00	7	1,170	2	7
	Estándar 7.b.1.e	19	8	6,00	7,00	7	1,667	2	7
	Estándar 7.b.1.f	19	8	6,42	7,00	7	1,216	2	7
	Estándar 7.b.1.g	19	8	6,37	7,00	7	1,499	1	7
	Estándar 7.b.2.a	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Estándar 7.b.3.a	19	8	5,68	7,00	7	1,887	2	7
	Estándar 7.b.4.a	19	8	6,47	7,00	7	,905	4	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Estándar 7.a.1.a	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Estándar 7.a.2.a	19	8	6,11	7,00	7	1,370	4	7
	Estándar 7.a.3.a	18	9	6,17	7,00	7	1,543	3	7
	Estándar 7.a.4.a	18	9	6,11	7,00	7	1,530	3	7
	Estándar 7.b.1.a	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
	Estándar 7.b.1.b	19	8	6,42	7,00	7	1,170	4	7
	Estándar 7.b.1.c	19	8	6,37	7,00	7	1,165	4	7
	Estándar 7.b.1.d	17	10	6,00	7,00	7	1,871	2	7
	Estándar 7.b.1.e	18	9	6,39	7,00	7	1,145	4	7
	Estándar 7.b.1.f	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Estándar 7.b.1.g	19	8	6,37	7,00	7	1,499	1	7
	Estándar 7.b.2.a	19	8	6,16	7,00	7	1,537	2	7
	Estándar 7.b.3.a	19	8	6,58	7,00	7	,692	5	7
Estándar 7.b.4.a	18	9	6,33	7,00	7	,840	5	7	

### Análisis Criterio 7. Indicadores

La adecuación de los indicadores en el criterio 7, evidencia medias aritméticas diversas, es así que los indicadores 8, 9, 12, 13 y 15 presentan valores de 5,42, 5,79, 5,89, 5,84 y 5,79, respectivamente. El indicador 11 es el único que refleja una media aritmética de 4,32, este mismo indicador presenta una moda de 2, cuando los indicadores restantes evidencian modas de 7. Las desviaciones típicas de los indicadores 2 y 5 son las más bajas en comparación al criterio de adecuación, mientras que el indicador 11 es el de mayor dispersión de los datos con respecto a la media cuya desviación típica registrada es de 2,286. La claridad de los indicadores es igual o superior a 6, excepto en los indicadores 10 y 13 cuyos valores promedios son de 5,94 y 5,79, respectivamente. La moda de los indicadores es de 7. Los únicos indicadores que registran una baja dispersión son el 15 y 16, el indicador 13 es el que presenta mayor dispersión, con un valor de 2,123.



**Tabla 85.**

*Criterio 7. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	19	8	6,26	7,00	7	1,522	1	7
	Indicador 2	19	8	6,63	7,00	7	,761	5	7
	Indicador 3	19	8	6,42	7,00	7	1,017	4	7
	Indicador 4	19	8	6,32	7,00	7	1,108	4	7
	Indicador 5	19	8	6,53	7,00	7	,841	5	7
	Indicador 6	19	8	6,26	7,00	7	1,240	4	7
	Indicador 7	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
	Indicador 8	19	8	5,42	5,00	7	1,835	1	7
	Indicador 9	19	8	5,79	7,00	7	1,398	3	7
	Indicador 10	19	8	6,47	7,00	7	1,172	2	7
	Indicador 11	19	8	4,32	4,00	2 <sup>a</sup>	2,286	1	7
	Indicador 12	19	8	5,89	7,00	7	1,823	1	7
	Indicador 13	19	8	5,84	7,00	7	1,951	1	7
	Indicador 14	19	8	6,37	7,00	7	1,257	4	7
	Indicador 15	19	8	5,79	7,00	7	1,718	2	7
	Indicador 16	19	8	6,37	7,00	7	1,012	4	7
CLARIDAD	Indicador 1	19	8	6,32	7,00	7	1,493	1	7
	Indicador 2	18	9	6,44	7,00	7	1,149	4	7
	Indicador 3	18	9	6,17	7,00	7	1,383	4	7
	Indicador 4	18	9	6,22	7,00	7	1,263	4	7
	Indicador 5	18	9	6,11	7,00	7	1,530	3	7
	Indicador 6	18	9	6,00	7,00	7	1,680	3	7
	Indicador 7	19	8	6,32	7,00	7	1,416	1	7
	Indicador 8	19	8	6,05	7,00	7	1,747	1	7
	Indicador 9	19	8	6,26	7,00	7	1,195	4	7
	Indicador 10	18	9	5,94	7,00	7	1,955	1	7
	Indicador 11	19	8	6,26	7,00	7	1,447	1	7
	Indicador 12	19	8	6,32	7,00	7	1,493	1	7
	Indicador 13	19	8	5,79	7,00	7	2,123	1	7
	Indicador 14	19	8	6,58	7,00	7	1,170	2	7
	Indicador 15	19	8	6,47	7,00	7	,841	4	7
	Indicador 16	19	8	6,42	7,00	7	,902	4	7

**Análisis Criterio 7. Variables asociadas a los indicadores**

La adecuación de la variable 1 en los indicadores 10 y 12 registran la media aritmética más baja (menores a 5); las variables 2 a 5, 7 y 9 en el indicador 1, la variable 4 del indicador 7, dos y 3 en el indicador 8, variable 1 en el indicador 9, variable 2 en el indicador 10, uno y 2 en el indicador 11, variables 2 a 4 en el indicador 12, y las variables de los indicadores 13 y 14. Es importante destacar que a diferencia de los análisis que se ha venido realizando hasta el momento en las variables, en este criterio se ha detectado una variable (variable 2) en el indicador 1 con una moda de 4. La desviación típica de la variable 9 en el indicador

1, variable 1 en el indicador 10, variable 2 en el 11, y las variables de los indicadores 12 y 13 presentan un valor mayor a 2.

La claridad de las variables 1, 2, 4, 7 y 9 en el indicador 1, variables 2 y 5 en el indicador 7, uno, 2 y 4 en el indicador 12, y todas las variables del indicador 13 muestran medias aritméticas inferiores a 6; con respecto al valor de mayor uso por parte de los encuestados en todas las variables es de 7, el máximo en la escala de Likert. Finalmente, las variables 2, 7 y 9 en el indicador 1, variable 4 en el 12 y las variables del indicador 13 tienen desviaciones típicas superiores a 2, consideradas las más altas en el bloque; mientras que, la variable 3 en el indicador 11 presenta la desviación más baja, la cual es menor a 1.

**Tabla 86.**

*Criterio 7. Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
ADECUACIÓN	1	Variable 1	19	8	6,16	7,00	7	1,537	1	7
		Variable 2	19	8	5,00	4,00	4	1,856	1	7
		Variable 3	19	8	5,79	6,00	7	1,475	1	7
		Variable 4	19	8	5,47	6,00	7	1,645	1	7
		Variable 5	19	8	5,58	5,00	7	1,644	1	7
		Variable 6	19	8	6,32	7,00	7	1,455	1	7
		Variable 7	19	8	5,68	6,00	7	1,701	1	7
		Variable 8	19	8	6,47	7,00	7	1,389	1	7
		Variable 9	19	8	5,42	6,00	7	2,009	1	7
		Variable 10	19	8	6,42	7,00	7	1,387	1	7
		Variable 11	19	8	6,47	7,00	7	1,389	1	7
	7	Variable 1	19	8	6,32	7,00	7	1,493	1	7
		Variable 2	19	8	6,37	7,00	7	1,499	1	7
		Variable 3	19	8	6,37	7,00	7	1,499	1	7
		Variable 4	19	8	5,58	6,00	7	1,742	1	7
		Variable 5	19	8	6,00	7,00	7	1,563	1	7
	8	Variable 1	19	8	6,05	7,00	7	1,580	3	7
		Variable 2	19	8	5,47	7,00	7	1,712	3	7
		Variable 3	19	8	5,58	5,00	7	1,539	3	7
	9	Variable 1	19	8	5,26	5,00	7	1,821	1	7
		Variable 2	19	8	6,11	7,00	7	1,595	2	7
	10	Variable 1	19	8	4,84	5,00	7	2,167	2	7
		Variable 2	19	8	5,58	6,00	7	1,502	2	7
	11	Variable 1	19	8	5,63	7,00	7	1,978	1	7
		Variable 2	19	8	5,32	7,00	7	2,136	1	7
		Variable 3	19	8	6,37	7,00	7	1,300	2	7

Indicadores		Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo	
			Válidos	Perdidos							
	12	Variable 1	19	8	4,79	5,00	7	2,200	1	7	
		Variable 2	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7	
		Variable 3	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7	
		Variable 4	19	8	5,58	7,00	7	2,269	1	7	
	13	Variable 1	19	8	5,05	6,00	7	2,415	1	7	
		Variable 2	19	8	5,21	6,00	7	2,371	1	7	
		Variable 3	19	8	5,37	7,00	7	2,432	1	7	
		Variable 4	19	8	5,58	7,00	7	2,341	1	7	
	14	Variable 1	19	8	5,79	7,00	7	1,960	1	7	
		Variable 2	19	8	5,95	7,00	7	1,649	2	7	
	CLARIDAD	1	Variable 1	19	8	5,95	7,00	7	1,929	1	7
			Variable 2	19	8	5,84	7,00	7	2,089	1	7
Variable 3			19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7	
Variable 4			19	8	5,95	7,00	7	1,929	1	7	
Variable 5			19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7	
Variable 6			19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7	
Variable 7			19	8	5,63	7,00	7	2,216	1	7	
Variable 8			19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7	
Variable 9			19	8	5,79	7,00	7	2,043	1	7	
Variable 10			19	8	6,11	7,00	7	1,883	1	7	
7		Variable 1	19	8	6,21	7,00	7	1,437	1	7	
		Variable 2	19	8	5,89	7,00	7	1,696	1	7	
		Variable 3	19	8	6,05	7,00	7	1,682	1	7	
		Variable 4	19	8	6,26	7,00	7	1,447	1	7	
		Variable 5	19	8	5,84	7,00	7	1,951	1	7	
8		Variable 1	19	8	6,26	7,00	7	1,240	4	7	
		Variable 2	19	8	6,32	7,00	7	1,204	4	7	
		Variable 3	19	8	6,21	7,00	7	1,273	4	7	
9		Variable 1	19	8	6,21	7,00	7	1,512	1	7	
		Variable 2	18	9	6,28	7,00	7	1,074	4	7	
10		Variable 1	18	9	6,44	7,00	7	1,247	2	7	
		Variable 2	18	9	6,44	7,00	7	1,247	2	7	
11		Variable 1	19	8	6,16	7,00	7	1,463	1	7	
		Variable 2	19	8	6,26	7,00	7	1,447	1	7	
		Variable 3	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7	
12		Variable 1	19	8	5,79	7,00	7	1,960	1	7	
		Variable 2	19	8	5,95	7,00	7	1,779	1	7	
		Variable 3	19	8	6,00	7,00	7	1,795	1	7	
		Variable 4	19	8	5,84	7,00	7	2,089	1	7	

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
13	Variable 1	19	8	5,00	7,00	7	2,472	1	7
	Variable 2	19	8	5,47	7,00	7	2,318	1	7
	Variable 3	19	8	5,63	7,00	7	2,362	1	7
	Variable 4	19	8	5,53	7,00	7	2,342	1	7
14	Variable 1	19	8	6,05	7,00	7	1,779	1	7
	Variable 2	19	8	6,37	7,00	7	1,300	2	7

## Análisis Criterio 7. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto a los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores del criterio 7. Al igual que en los otros criterios, prevalecen las siguientes observaciones: revisar la pertinencia de los indicadores y reducir el número a lo estrictamente necesario.

**Tabla 87.**

*Criterio 7. Aportaciones de los expertos*

Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas														
Subcriterios	Objetivos			Estándares			Indicadores							
	e	m	a	e	m	a	e	m	a	e	m	a		
Subcriterio 7.a.				Objetivo 7.a.1.			Estándar 7.a.1.a				Indicador 1			
				Objetivo 7.a.2.			Estándar 7.a.2.a.				Indicador 2			
											Indicador 3			
											Indicador 4			
				Objetivo 7.a.3.			Estándar 7.a.3.a.				Indicador 5			
				Objetivo 7.a.4.			Estándar 7.a.4.a.				Indicador 6			
Subcriterio 7.b.				Objetivo 7.b.1.			Estándar 7.b.1.a.				Indicador 7			
							Estándar 7.b.1.b.				Indicador 8			
							Estándar 7.b.1.c.				Indicador 9			
							Estándar 7.b.1.d.				Indicador 10			
							Estándar 7.b.1.e.				Indicador 11			
							Estándar 7.b.1.f.				Indicador 12			
							Estándar 7.b.1.g.				Indicador 13			
				Objetivo 7.b.2.			Estándar 7.b.2.a				Indicador 14			
				Objetivo 7.b.3.			Estándar 7.b.3.a				Indicador 15			
				Objetivo 7.b.4.			Estándar 7.b.4.a				Indicador 16			
2				8			14				16			

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

En general, los expertos sugieren modificar el Estándar 7.a.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por los responsables del programa sobre la percepción de satisfacción del personal y la información recibida por el personal del programa sobre su percepción, por el “Estándar 7.a.2.a. Se tiene valoración de la percepción de la satisfacción del programa”, el Indicador 9 Grado de ausentismo y quejas expresadas, por el Indicador 9 “Informe de ausentismo y quejas expresadas”. Adicional, recomiendan agregar el siguiente aspecto a evaluar “Plan de mejora y resultados obtenidos de los factores de ausentismo y quejas expresadas”. Asimismo, sugieren modificar el Objetivo 7.b.1. Medir periódicamente los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación, por “Objetivo 7.b.1. Medir al menos una vez por periodo académico los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación”. De igual manera, sugieren modificar el Indicador 13 “Existe informe de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el programa” por Indicador 13 “Se tiene informe de los indicadores, soluciones y demás información relevante, sobre las relaciones interpersonales en el programa” y eliminar los aspectos asociados al Indicador 13, tales como: número de incidentes entre el personal, número de conflictos entre el personal y los clientes, porcentaje de conflictos resueltos, número de reuniones de coordinación para resolver conflictos. Modificar la redacción del Objetivo 7.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.

### **6.2.2.3. Análisis del Criterio 8. Resultados de la sociedad**

El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local, nacional e internacional (según proceda).

## Análisis Criterio 8. Subcriterios

**Tabla 88.**

*Criterio 8. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 8.a	19	8	6,53	7,00	7	,612	5	7
	Subcriterio 8.b	19	8	6,32	7,00	7	1,250	3	7
CLARIDAD	Subcriterio 8.a	19	8	6,21	7,00	7	1,437	1	7
	Subcriterio 8.b	19	8	6,05	7,00	7	1,779	1	7

La adecuación y claridad de los Subcriterios en promedio alcanzan los valores más altos de la escala de Likert, los cuales oscilan entre 6,05 y 6,53, reconociendo que la media más baja es la del Subcriterio 8.b en el criterio de claridad. La moda en ambos criterios o aspectos es de 7 para los dos Subcriterios. La desviación típica más baja la tiene el Subcriterio 8.a en la adecuación. Los Subcriterios a y b en el criterio de claridad registran los valores mínimos más bajos en la escala de Likert, 1. Mientras que el Subcriterio 8.a presenta como valor mínimo a 5 y el Subcriterio 8.b tienen como valor mínimo 3, en el criterio de adecuación.

## Análisis Criterio 8. Objetivos

En los Objetivos existe cierto matiz entre las medias de adecuación y de claridad, ello en vista que las medias de adecuación son superiores a las de claridad, a excepción del Objetivo 8.b.4 cuyo valor promedio es 5,47, a pesar de presentar el valor más bajo entre los Objetivos en el aspecto de adecuación sigue siendo alto en comparación al Objetivo 8.b.4 en el criterio de claridad. En el criterio de claridad se evidencian seis Objetivos con medias inferiores a 6 y mayores a 5, estos son: 8.a.2, 8.a.4, 8.b.1, 8.b.2, 8.b.3 y 8.b.4.

El valor de la escala de Likert con mayor uso por parte de los encuestados es 7 en los Objetivos y en ambos criterios: adecuación y claridad, a excepción del Objetivo 8.a.2 cuya moda es 6. Las desviaciones típicas en la adecuación mayor a 2 se detecta en el Objetivo

8.b.4 y las más baja se observa en los Objetivos 8.a.1, 8.a.2 y 8.b.2. En el criterio de claridad se identifican cuatro Objetivos con mayor dispersión, estos son: 8.a.4, 8.b.1, 8.b.3 y 8.b.4. Los Objetivos restantes presentan desviaciones típicas entre 1,427 y 1,896. A diferencia del criterio de adecuación en el de claridad el valor mínimo de siete de los ocho Objetivos es 1 y el Objetivo 8.b.2 presenta un valor mínimo de 2.

**Tabla 89.**

*Criterio 8. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 8.a.1	19	8	6,53	7,00	7	,612	5	7
	Objetivo 8.a.2	18	9	6,11	6,00	6	,963	4	7
	Objetivo 8.a.3	19	8	6,37	7,00	7	1,461	1	7
	Objetivo 8.a.4	19	8	6,00	7,00	7	1,374	2	7
	Objetivo 8.b.1	19	8	6,00	7,00	7	1,732	1	7
	Objetivo 8.b.2	19	8	6,53	7,00	7	,841	4	7
	Objetivo 8.b.3	19	8	6,26	7,00	7	1,447	1	7
	Objetivo 8.b.4	19	8	5,47	7,00	7	2,010	1	7
CLARIDAD	Objetivo 8.a.1	19	8	6,21	7,00	7	1,512	1	7
	Objetivo 8.a.2	18	9	5,78	7,00	7	1,896	1	7
	Objetivo 8.a.3	19	8	6,42	7,00	7	1,427	1	7
	Objetivo 8.a.4	19	8	5,53	7,00	7	2,195	1	7
	Objetivo 8.b.1	19	8	5,79	7,00	7	2,016	1	7
	Objetivo 8.b.2	19	a8	5,95	7,00	7	1,545	2	7
	Objetivo 8.b.3	19	8	5,58	7,00	7	2,194	1	7
	Objetivo 8.b.4	19	8	5,37	7,00	7	2,241	1	7

### **Análisis Criterio 8. Estándares**

La adecuación en los Estándares refleja a siete con medias aritméticas inferiores a 6 y mayor o iguales a 5, estos Estándares son: 8.a.1.c, 8.a.1.d, 8.a.1.e, 8.b.1.b, 8.b.2.a, 8.b.3.a y 8.b.4.a. Las modas en los Estándares 8.a.1.d y 8.a.1.e presentan el valor de 4 en la escala de Likert, el más bajo en comparación con los Estándares restantes cuyas modas son 7. Se detecta mayor dispersión en los Estándares 8.b.3.a y 8.b.4.a, y menor en los Estándares 8.a.1.a, 8.a.2.a y 8.b.1.c, los restantes tienen desviaciones típicas con valores entre 1 y 2.

La claridad de los Estándares 8.a.1.a, 8.a.1.c, 8.a.1.d, 8.a.1.e, 8.a.1.f, 8.a.4.a y 8.b.1.a registra medias que oscilan entre 5,47 y 5,89. La moda de los Estándares es de 7, y las desviaciones típicas son superiores a 1, los Estándares 8.b.1.a, 8.b.3.a y 8.b.4.a presentan valores superiores a 2. A diferencia del criterio adecuación se evidencia 15 Estándares con valores mínimos de 1, mientras el Estándar 8.b.2.a tiene una valoración mínima de 2.

**Tabla 90.**  
*Criterio 8. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 8.a.1.a	19	8	6,63	7,00	7	,597	5	7
	Estándar 8.a.1.b	19	8	6,16	7,00	7	1,259	4	7
	Estándar 8.a.1.c	19	8	5,16	6,00	7	1,675	3	7
	Estándar 8.a.1.d	19	8	5,26	5,00	4	1,327	4	7
	Estándar 8.a.1.e	19	8	5,00	5,00	4	1,633	1	7
	Estándar 8.a.1.f	19	8	6,00	7,00	7	1,633	1	7
	Estándar 8.a.1.g	19	8	6,47	7,00	7	1,504	1	7
	Estándar 8.a.2.a	19	8	6,37	7,00	7	,955	4	7
	Estándar 8.a.3.a	19	8	6,26	7,00	7	1,558	1	7
	Estándar 8.a.4.a	19	8	6,21	7,00	7	1,084	4	7
	Estándar 8.b.1.a	19	8	6,05	7,00	7	1,682	1	7
	Estándar 8.b.1.b	19	8	5,21	6,00	7	1,988	1	7
	Estándar 8.b.1.c	19	8	6,47	7,00	7	,697	5	7
	Estándar 8.b.2.a	19	8	5,79	6,00	7	1,228	4	7
	Estándar 8.b.3.a	19	8	5,63	7,00	7	2,006	1	7
Estándar 8.b.4.a	19	8	5,47	7,00	7	2,010	1	7	
CLARIDAD	Estándar 8.a.1.a	19	8	5,89	7,00	7	1,729	1	7
	Estándar 8.a.1.b	19	8	6,00	7,00	7	1,732	1	7
	Estándar 8.a.1.c	19	8	5,79	7,00	7	1,843	1	7
	Estándar 8.a.1.d	19	8	5,68	7,00	7	1,945	1	7
	Estándar 8.a.1.e	19	8	5,74	7,00	7	1,996	1	7
	Estándar 8.a.1.f	19	8	5,79	7,00	7	1,718	1	7
	Estándar 8.a.1.g	19	8	6,32	7,00	7	1,455	1	7
	Estándar 8.a.2.a	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
	Estándar 8.a.3.a	19	8	6,26	7,00	7	1,522	1	7
	Estándar 8.a.4.a	19	8	5,74	7,00	7	1,939	1	7
	Estándar 8.b.1.a	19	8	5,47	7,00	7	2,366	1	7
	Estándar 8.b.1.b	19	8	6,21	7,00	7	1,512	1	7
	Estándar 8.b.1.c	19	8	6,42	7,00	7	1,387	1	7
	Estándar 8.b.2.a	19	8	6,42	7,00	7	1,170	2	7
	Estándar 8.b.3.a	19	8	5,53	7,00	7	2,010	1	7
Estándar 8.b.4.a	19	8	5,47	7,00	7	2,220	1	7	

### Análisis Criterio 8. Indicadores

La adecuación de los indicadores 5, 6, 10, 13, 14, 15 y 18 registra valoraciones medias que oscilan entre 5,32 y 5,89, los indicadores 19 y 20 tienen medias aritméticas de 4,58 y 4,84 las más bajas entre todos los indicadores. Los indicadores restantes presentan medias aritméticas que se encuentran entre 6,05 y 6,79. Quince indicadores tienen modas de 7, y los indicadores 18 y 19 registran modas de 5. Los indicadores 1, 7, 8 y 16 contienen



desviaciones típicas menores a 1, y se observan como las menores dispersiones. Contrario, a estos indicadores, los 13, 19 y 20 son los de mayor desviación típica. El valor mínimo del indicador 16 es el más alto con un valor de 6. El valor medio (4) en la escala de Likert de 1 a 7 se detecta en los indicadores 2, 7, 9, 11 y 12.

La claridad de los indicadores registra medias superiores a 6, exceptuando los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 13, 14, 19 y 20 cuyas medias aritméticas bordean valores entre 5.11 y 5.89. A diferencia de los indicadores 18 y 19 en el criterio de claridad todos registran valores de 7. Los indicadores 8, 9, 10 y 12 en este aspecto tienen valores mínimos que varían de 3 a 4, los indicadores restantes registran valores mínimos de 1.

**Tabla 91.**

*Criterio 8. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	19	8	6,47	7,00	7	,772	5	7
	Indicador 2	19	8	6,21	7,00	7	1,273	4	7
	Indicador 3	19	8	6,16	7,00	7	1,537	1	7
	Indicador 4	19	8	6,05	7,00	7	1,682	1	7
	Indicador 5	19	8	5,63	6,00	7	1,707	1	7
	Indicador 6	19	8	5,32	5,00	7	1,668	1	7
	Indicador 7	19	8	6,68	7,00	7	,946	4	7
	Indicador 8	19	8	6,58	7,00	7	,692	5	7
	Indicador 9	19	8	6,32	7,00	7	1,003	4	7
	Indicador 10	19	8	5,89	7,00	7	1,560	3	7
	Indicador 11	19	8	6,05	7,00	7	1,353	4	7
	Indicador 12	19	8	6,26	7,00	7	1,046	4	7
	Indicador 13	19	8	5,42	7,00	7	2,479	1	7
	Indicador 14	19	8	5,84	7,00	7	1,772	1	7
	Indicador 15	19	8	5,74	7,00	7	1,727	3	7
	Indicador 16	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	Indicador 17	19	8	6,21	7,00	7	1,512	1	7
	Indicador 18	19	8	5,63	6,00	5 <sup>a</sup>	1,461	1	7
	Indicador 19	19	8	4,58	5,00	5 <sup>a</sup>	2,388	1	7
	Indicador 20	19	8	4,84	6,00	7	2,609	1	7

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
CLARIDAD	Indicador 1	19	8	5,84	7,00	7	1,803	1	7
	Indicador 2	19	8	5,89	7,00	7	1,792	1	7
	Indicador 3	19	8	5,89	7,00	7	1,823	1	7
	Indicador 4	19	8	5,74	7,00	7	1,939	1	7
	Indicador 5	19	8	5,53	7,00	7	1,954	1	7
	Indicador 6	19	8	5,53	7,00	7	1,954	1	7
	Indicador 7	19	8	6,21	7,00	7	1,619	1	7
	Indicador 8	19	8	6,26	7,00	7	1,098	3	7
	Indicador 9	19	8	6,26	7,00	7	,991	4	7
	Indicador 10	19	8	6,37	7,00	7	1,012	4	7
	Indicador 11	19	8	5,68	7,00	7	1,945	1	7
	Indicador 12	19	8	6,21	7,00	7	1,228	3	7
	Indicador 13	19	8	5,21	7,00	7	2,507	1	7
	Indicador 14	19	8	5,89	7,00	7	1,912	1	7
	Indicador 15	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
	Indicador 16	19	8	6,47	7,00	7	1,389	1	7
	Indicador 17	19	8	6,00	7,00	7	1,732	1	7
	Indicador 18	19	8	6,21	7,00	7	1,512	1	7
	Indicador 19	19	8	5,21	7,00	7	2,507	1	7
	Indicador 20	19	8	5,11	7,00	7	2,685	1	7

### Análisis Criterio 8. Variables asociadas a los indicadores

La adecuación de la variable 1 en los indicadores 1, 2 y 3 presentan una media aritmética inferior a 6, dicha variable en los indicadores 2 y 3 registran modas de 4 y 5, respectivamente, mientras que las variables restantes tienen como moda el valor de 7. La desviación típica de la variable 2 en el indicador 2 es la que menor dispersión de los datos con respecto a la media registra. El valor mínimo de las variables pertenecientes al indicador 3 son las únicas que tienen el valor mínimo de 1.

Con respecto a la claridad, al igual que en el criterio de adecuación la variable 1 de los indicadores 1 y 2, y las variables del indicador 3 presentan medias aritméticas inferiores a 6. La moda de las variables en este aspecto es de 7, y un valor mínimo de 1 en todas las variables de los indicadores.

**Tabla 92.**

*Criterio 8. Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
ADECUACIÓN	1	Variable 1	19	8	5,21	6,00	7	1,653	3	7
		Variable 2	19	8	6,11	7,00	7	1,329	4	7
	2	Variable 1	19	8	5,37	5,00	4	1,461	4	7
		Variable 2	19	8	6,58	7,00	7	,692	5	7
		Variable 3	19	8	6,16	7,00	7	1,385	3	7
	3	Variable 1	19	8	5,53	5,00	5	1,504	1	7
		Variable 2	19	8	6,05	7,00	7	1,580	1	7
		Variable 3	19	8	6,05	7,00	7	1,580	1	7
	CLARIDAD	1	Variable 1	19	8	5,89	7,00	7	1,729	1
Variable 2			19	8	6,00	7,00	7	1,826	1	7
2		Variable 1	19	8	5,95	7,00	7	1,649	1	7
		Variable 2	19	8	6,37	7,00	7	1,422	1	7
		Variable 3	19	8	6,00	7,00	7	1,667	1	7
3		Variable 1	19	8	5,79	7,00	7	1,903	1	7
		Variable 2	19	8	5,79	7,00	7	1,903	1	7
		Variable 3	19	8	5,79	7,00	7	1,903	1	7

### Análisis Criterio 8. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto al Criterio 8. Al igual que en los otros criterios, prevalecen las siguientes observaciones: revisar la pertinencia de los indicadores y reducir el número a lo estrictamente necesario, y formular indicadores por variables.

**Tabla 93.**

*Criterio 8. Aportaciones de expertos*

Criterio 8. Resultados de sociedad															
Subcriterios			Objetivos			Estándares			Indicadores						
	e	m	a		e	m	a		e	m	a				
Subcriterio 8.a.				Objetivo 8.a.1.				Estándar 8.a.1.a				Indicador 1			
									Estándar 8.a.1.b.				Indicador 2		
									Estándar 8.a.1.c.				Indicador 3		
									Estándar 8.a.1.d.				Indicador 4		
									Estándar 8.a.1.e.				Indicador 5		
									Estándar 8.a.1.f.				Indicador 6		
									Estándar 8.a.1.g.				Indicador 7		
				Objetivo 8.a.2.				Estándar 8.a.2.a.				Indicador 8			
													Indicador 9		
													Indicador 10		

Criterio 8. Resultados de sociedad															
Subcriterios			Objetivos			Estándares			Indicadores						
	e	m	a		e	m	a		e	m	a				
				Objetivo 8.a.3.				Estándar 8.a.3.a.				Indicador 11			
				Objetivo 8.a.4.				Estándar 8.a.4.a.				Indicador 12			
Subcriterio 8.b.				Objetivo 8.b.1.				Estándar 8.b.1.a.				Indicador 13			
								Estándar 8.b.1.b.				Indicador 14			
								Estándar 8.b.1.c.				Indicador 15			
				Objetivo 8.b.2.				Estándar 8.b.2.a.				Indicador 16			
												Indicador 17			
												Indicador 18			
				Objetivo 8.b.3.				Estándar 8.b.3.a.				Indicador 19			
				Objetivo 8.b.4.				Estándar 8.b.4.a.				Indicador 20			
2				8				16				20			

e= eliminar; m= mejorar; a= agregar

En general, se sugiere modificar el Objetivo 8.a.1. Medir periódicamente la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles. Propuesta “Realizar análisis periódicos de la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles”, el Indicador 1 Existe informe de actividades desarrolladas con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local: Propuesta “Informe de impacto del programa en los niveles de empleo y economía local”. Indicador 2 Existe informe de experiencias de intervención con el entorno: Propuesta “Proyecto de desarrollo de la extensión académica y proyección social del programa en interacción con el entorno”. Estándar 8.a.1.c. Se incide en otros programas e instituciones. Propuesta “Relación del programa con otros programas e instituciones”. Estándar 8.a.1.d. Se colabora con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos. Propuesta Interacción estructurada con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos. Estándar 8.a.1.e. Se ayuda al deporte y al ocio. Propuesta “Se promueve el deporte y al ocio”. Objetivo 8.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas. Propuesta “Analizar en una perspectiva reflexiva y propositiva los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas”. Objetivo 8.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores. Propuesta “Establecer un plan de acción estructurado con los diferentes procesos teniendo presente las evaluaciones de los diferentes factores asociados”.

Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento. Propuesta: “Impacto por la pertinencia del programa para el desarrollo en el entorno” Objetivo 8.b.2. Estar informado

de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad. Propuesta: “Evaluar permanentemente los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad”. Se sugiere suprimir Indicador 17 “Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto del programa en la sociedad” e Indicador 18 “Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad” por estar incluido en Indicador 16. Se sugiere Objetivo 8.b.3. Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución. Propuesta “Integrar con el Objetivo 8.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución, dado que en el Objetivo 8.b.3, existen indicadores que no son pertinentes, ya que se sugiere comparar con otros posgrados o con otras instituciones y los posgrados tienen su propia personalidad y por las características disciplinares pueden no ser equiparables.

#### **6.2.2.4. Análisis del Criterio 9. Resultados globales**

Analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social a corto, medio y largo plazo, que contribuyen al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo.

#### **Análisis Criterio 9. Subcriterios**

La adecuación del Subcriterio 9.d registra la media aritmética (4,95), moda (5) y desviación típica (0,579) más baja, en comparación a los tres Subcriterios restantes. En cuanto al criterio de claridad los Subcriterios 9.b y 9.d presentan las medias aritméticas más bajas. La moda de los Subcriterios considerados para el criterio 9 es de 7, la valoración más alta en la escala de Likert. El Subcriterio con mayor dispersión es el 9.d, y el menor el 9.a.

**Tabla 94.**

*Criterio 9. Subcriterios*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Subcriterio 9.a	19	8	6,53	7,00	7	1,124	4	7
	Subcriterio 9.b	19	8	6,32	7,00	7	1,250	4	7
	Subcriterio 9.c	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Subcriterio 9.d	19	8	4,95	5,00	5	2,068	1	7
CLARIDAD	Subcriterio 9.a	19	8	6,68	7,00	7	,749	4	7
	Subcriterio 9.b	19	8	5,84	7,00	7	1,951	1	7
	Subcriterio 9.c	19	8	6,16	7,00	7	1,344	4	7
	Subcriterio 9.d	19	8	5,37	7,00	7	2,521	1	7

### Análisis Criterio 9. Objetivos

**Tabla 95.**

*Criterio 9. Objetivos*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Objetivo 9.a.1	19	8	6,53	7,00	7	1,124	4	7
	Objetivo 9.a.2	19	8	6,26	7,00	7	1,368	3	7
	Objetivo 9.a.3	19	8	6,47	7,00	7	1,124	4	7
	Objetivo 9.b.1	19	8	6,58	7,00	7	,769	4	7
	Objetivo 9.b.2	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Objetivo 9.c.1	19	8	6,42	6,00	6	,507	6	7
	Objetivo 9.c.2	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Objetivo 9.d.1	19	8	6,32	7,00	7	1,003	4	7
Objetivo 9.d.2	19	8	6,32	7,00	7	1,057	3	7	
CLARIDAD	Objetivo 9.a.1	19	8	6,00	7,00	7	1,915	2	7
	Objetivo 9.a.2	19	8	6,05	7,00	7	1,840	2	7
	Objetivo 9.a.3	19	8	6,05	7,00	7	1,649	3	7
	Objetivo 9.b.1	19	8	5,84	7,00	7	1,893	1	7
	Objetivo 9.b.2	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Objetivo 9.c.1	18	9	6,56	7,00	7	,784	4	7
	Objetivo 9.c.2	19	8	6,53	7,00	7	,841	4	7
	Objetivo 9.d.1	19	8	6,21	7,00	7	1,475	1	7
Objetivo 9.d.2	19	8	6,37	7,00	7	1,212	2	7	

### Análisis Criterio 9. Estándares

La adecuación de los Estándares en promedio es superior a 6, a excepción de los Estándares 9.b.1.a y 9.b.2.a cuyas medias aritméticas son 5,11 y 5,84. El Estándar con menor moda y

mayor dispersión es el 9.b.1.a, asimismo es el Estándar con un valor mínimo de 2, siendo el único Estándar con esta puntuación. Los Estándares con menor dispersión son: 9.a.2.b, 9.a.3.a, 9.c.1.a, 9.c.2.a, 9.d.1.a y 9.d.2.a, asimismo estos Estándares tienen valores mínimos 6 y 5, exceptuando el Estándar 9.d.1.a cuyo valor mínimo es 4.

La claridad de los Estándares son iguales o superiores a 6, excepto el Estándar 9.d.2.a cuya media aritmética es de 5,89. La moda de los Estándares es 7. Las desviaciones típicas menores se detectan en los Estándares 9.a.3.a y 9.d.1.a, el Estándar 9.a.3.a registra un valor mínimo de 5.

**Tabla 96.**

*Criterio 9. Estándares*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Estándar 9.a.1.a	19	8	6,53	7,00	7	1,124	4	7
	Estándar 9.a.2.a	19	8	6,26	7,00	7	1,368	3	7
	Estándar 9.a.2.b	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Estándar 9.a.3.a	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Estándar 9.b.1.a	19	8	5,11	6,00	6 <sup>a</sup>	2,052	2	7
	Estándar 9.b.2.a	19	8	5,84	6,00	7	1,344	4	7
	Estándar 9.c.1.a	19	8	6,74	7,00	7	,452	6	7
	Estándar 9.c.2.a	19	8	6,21	7,00	7	,918	5	7
	Estándar 9.c.2.b	19	8	6,47	7,00	7	1,124	4	7
	Estándar 9.d.1.a	19	8	6,58	7,00	7	,769	4	7
Estándar 9.d.2.a	19	8	6,89	7,00	7	,315	6	7	
CLARIDAD	Estándar 9.a.1.a	19	8	6,32	7,00	7	1,493	3	7
	Estándar 9.a.2.a	19	8	6,05	7,00	7	1,580	3	7
	Estándar 9.a.2.b	19	8	6,42	7,00	7	1,121	4	7
	Estándar 9.a.3.a	19	8	6,68	7,00	7	,582	5	7
	Estándar 9.b.1.a	19	8	6,37	7,00	7	1,383	1	7
	Estándar 9.b.2.a	19	8	6,32	7,00	7	1,250	4	7
	Estándar 9.c.1.a	18	9	6,39	7,00	7	1,037	4	7
	Estándar 9.c.2.a	19	8	6,37	7,00	7	1,422	2	7
	Estándar 9.c.2.b	19	8	6,16	7,00	7	1,500	3	7
	Estándar 9.d.1.a	19	8	6,58	7,00	7	,769	4	7
Estándar 9.d.2.a	19	8	5,89	7,00	7	2,233	1	7	

### **Análisis Criterio 9. Indicadores**

Los indicadores 7, 9 y 10 presentan los menores valores medios dentro de la escala en la adecuación, los cuales van desde 5,47 a 5,89, la moda de cada uno de los indicadores es de 7. La dispersión de los datos con respecto a la media es menor en 1, 3, 5, 6, 8 y 11, mientras

que el de mayor dispersión es el indicador 9. La claridad del indicador 11 presenta la media más baja de 5,84, la moda al igual que en el criterio de adecuación tiene valores de 7. Las desviaciones típicas menores se detectan en los indicadores 1, 4 y 7, y la dispersión más alta se observa en el indicador 11, este indicador y el 5 tienen los valores mínimos más bajos dentro del criterio de claridad.

**Tabla 97.**  
*Criterio 9. Indicadores*

		N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
ADECUACIÓN	Indicador 1	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Indicador 2	19	8	6,21	7,00	7	1,357	3	7
	Indicador 3	19	8	6,74	7,00	7	,562	5	7
	Indicador 4	19	8	6,00	7,00	7	1,291	4	7
	Indicador 5	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Indicador 6	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Indicador 7	19	8	5,89	6,00	7	1,286	4	7
	Indicador 8	19	8	6,74	7,00	7	,562	5	7
	Indicador 9	19	8	5,47	7,00	7	2,170	2	7
	Indicador 10	19	8	5,89	6,00	7	1,243	4	7
	Indicador 11	19	8	6,74	7,00	7	,733	4	7
CLARIDAD	Indicador 1	19	8	6,84	7,00	7	,375	6	7
	Indicador 2	19	8	6,00	7,00	7	1,563	3	7
	Indicador 3	19	8	6,21	7,00	7	1,398	3	7
	Indicador 4	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Indicador 5	18	9	6,44	7,00	7	1,423	1	7
	Indicador 6	19	8	6,21	7,00	7	1,357	3	7
	Indicador 7	18	9	6,50	7,00	7	,707	5	7
	Indicador 8	19	8	6,42	7,00	7	1,261	3	7
	Indicador 9	18	9	6,06	7,00	7	1,697	3	7
	Indicador 10	19	8	6,47	7,00	7	1,020	3	7
	Indicador 11	19	8	5,84	7,00	7	2,267	1	7

### **Análisis Criterio 9. Variables asociadas a los indicadores**

La adecuación de las variables en promedio registran valores entre 6 y 7, en ningún caso se evidencia una media inferior a 6, la moda en todas las variables es de 7, mientras que la menor dispersión observada se detecta en la variable 1 en el indicador 2, las variables 1, 3, 4, 5, 6 y 8 en el indicador 8. A diferencia de las variables, la 2 en el indicador 8 presenta un valor mínimo de 1.



La claridad de las variables a diferencia de la adecuación, se evidencia dos indicadores con variables cuyas medias aritméticas son menores a 1, en este caso se ubican la variable 1 en el indicador 1, tres y 4 en el indicador 3. Sin embargo, las modas son acordes al criterio de adecuación cuyo valor es de 7. Las desviaciones típicas menores a 1 se observan en las variables 4 y 6 en el indicador 8, asimismo, la variable 2 en este indicador es la única que exhibe un valor mínimo de 1.

**Tabla 98.**

*Variables asociadas a los indicadores*

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mínimo	Máximo	
		Válidos	Perdidos							
ADECUACIÓN	1	Variable 1	19	8	6,32	7,00	7	1,250	4	7
	2	Variable 1	19	8	6,58	7,00	7	,961	3	7
	3	Variable 1	19	8	6,11	7,00	7	1,286	4	7
		Variable 2	19	8	6,26	7,00	7	1,195	4	7
		Variable 3	19	8	6,16	7,00	7	1,214	4	7
		Variable 4	19	8	6,21	7,00	7	1,134	4	7
	8	Variable 1	19	8	6,74	7,00	7	,562	5	7
		Variable 2	19	8	6,26	7,00	7	1,522	1	7
		Variable 3	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
		Variable 4	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
		Variable 5	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
		Variable 6	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
		Variable 7	19	8	6,00	7,00	7	1,291	4	7
		Variable 8	19	8	6,79	7,00	7	,419	6	7
	9	Variable 1	19	8	6,16	7,00	7	1,119	4	7
		Variable 2	19	8	6,42	7,00	7	1,170	4	7
		Variable 3	19	8	6,42	7,00	7	1,170	4	7
	CLARIDAD	1	Variable 1	19	8	5,95	7,00	7	1,615	3
2		Variable 1	19	8	6,37	7,00	7	1,165	4	7
3		Variable 1	19	8	6,00	7,00	7	1,374	4	7
		Variable 2	19	8	6,05	7,00	7	1,508	3	7
		Variable 3	19	8	5,95	7,00	7	1,580	3	7
		Variable 4	19	8	5,68	7,00	7	1,668	3	7
8		Variable 1	19	8	6,47	7,00	7	1,020	3	7
		Variable 2	19	8	6,11	7,00	7	1,663	1	7
		Variable 3	19	8	6,26	7,00	7	1,368	3	7
		Variable 4	19	8	6,58	7,00	7	,961	3	7
		Variable 5	19	8	6,21	7,00	7	1,437	2	7
		Variable 6	19	8	6,63	7,00	7	,761	4	7
	Variable 7	19	8	6,32	7,00	7	1,250	4	7	
	Variable 8	19	8	6,26	7,00	7	1,368	3	7	

Indicadores	Variables	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mínimo	Máximo
		Válidos	Perdidos						
9	Variable 1	19	8	6,11	7,00	7	1,524	2	7
	Variable 2	19	8	6,11	7,00	7	1,524	3	7
	Variable 3	19	8	6,16	7,00	7	1,573	3	7

## Análisis Criterio 9. Aportaciones de expertos

La tabla muestra la opinión de los expertos respecto al Criterio 9. Según las opiniones obtenidas, se sugiere modificar los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores según se evidencian en la tabla.

**Tabla 99.**

*Criterio 9. Aportaciones de los expertos*

Criterio 9. Resultados globales												
Subcriterios			Objetivos			Estándares						
	e	m	a		e	m	a		e	m	a	
Subcriterio 9.a.				Objetivo 9.a.1.				Estándar 9.a.1.a				Indicador 1
				Objetivo 9.a.2.				Estándar 9.a.2.a.				Indicador 2
								Estándar 9.a.2.b.				Indicador 3
				Objetivo 9.a.3.				Estándar 9.a.3.a.				Indicador 4
Subcriterio 9.b.				Objetivo 9.b.1.				Estándar 9.b.1.a				Indicador 5
				Objetivo 9.b.2.				Estándar 9.b.2.a				Indicador 6
Subcriterio 9.c				Objetivo 9.c.1.				Estándar 9.c.1.a				Indicador 7
				Objetivo 9.c.2.				Estándar 9.c.2.a				Indicador 8
								Estándar 9.c.2.b				Indicador 9
Subcriterio 9.d.				Objetivo 9.d.1.				Estándar 9.d.1.a				Indicador 10
				Objetivo 9.d.2.				Estándar 9.d.2.a				Indicador 11
4				9				11				11

e= eliminar, m= mejorar, a= agregar

En general, se sugiere modificar el aspecto asociado al Indicador 1 “porcentaje de medidas adoptadas en relación con la gestión y planificación estratégica del programa que repercuten en la mejora continua del mismo sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas”. Propuesta “Informe que dé cuenta de la planeación y/o impacto de planificación del programa que repercuta su mejora continua”. En Objetivo 9.a.2. “Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros”, dejaría únicamente el Estándar 9.a.2.b. Eliminar el aspecto asociado al Indicador 8 “porcentaje de estudiantes preinscritos”. No tiene sentido, posiblemente esto no aplica siempre en todos

los países latinoamericanos. En relación con el aspecto asociado al Indicador 3 Payback: Tiempo que se tarda en recuperar la inversión. Cambiar por “Retorno de la inversión”, porque los aspectos a evaluar no integran el variable tiempo contenido en la formulación original. Subcriterio 9.c. Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos. Cambiar por “Resultados obtenidos por los estudiantes y otros grupos de interés”.

En cuanto a la adecuación y claridad, los Subcriterios del criterio 6 poseen medias superiores a 6, exceptuando el Subcriterio 6.b en adecuación, cuyo valor es de 5,60. Las modas tienen la puntuación más alta que corresponde a 7, y a su vez los valores de las desviaciones indican que el Subcriterio 6.a en adecuación y claridad registra menos dispersión, en comparación al Subcriterio 6.b en ambos aspectos. Los valores mínimos difieren de 1, destacándose el Subcriterio 6.a con un valor de 6, mientras que el Subcriterio 6.b presenta un valor mínimo de 3 en cada criterio (adecuación y claridad).

En cuanto a , las variables asociadas (sub aspectos del indicador) constituyen los posibles medios de verificación. Los criterios “Procesos Facilitadores” contienen 278 variables asociadas, y los criterios “Resultados” contienen 103 variables asociadas.

Con el propósito de identificar la relevancia de las variables asociadas por criterios de “Procesos Facilitadores” y “Resultados”, y realizar la selección de los ítems que demuestran una alta relevancia se determinó el Índice de Validez de Contenido. La regla de decisión para la selección de las variables asociadas más relevantes, contempla a todas aquellos ítems cuyo índice sea igual o mayor a 0.75 en los aspectos “adecuación” y “claridad” (Anexo 3.).

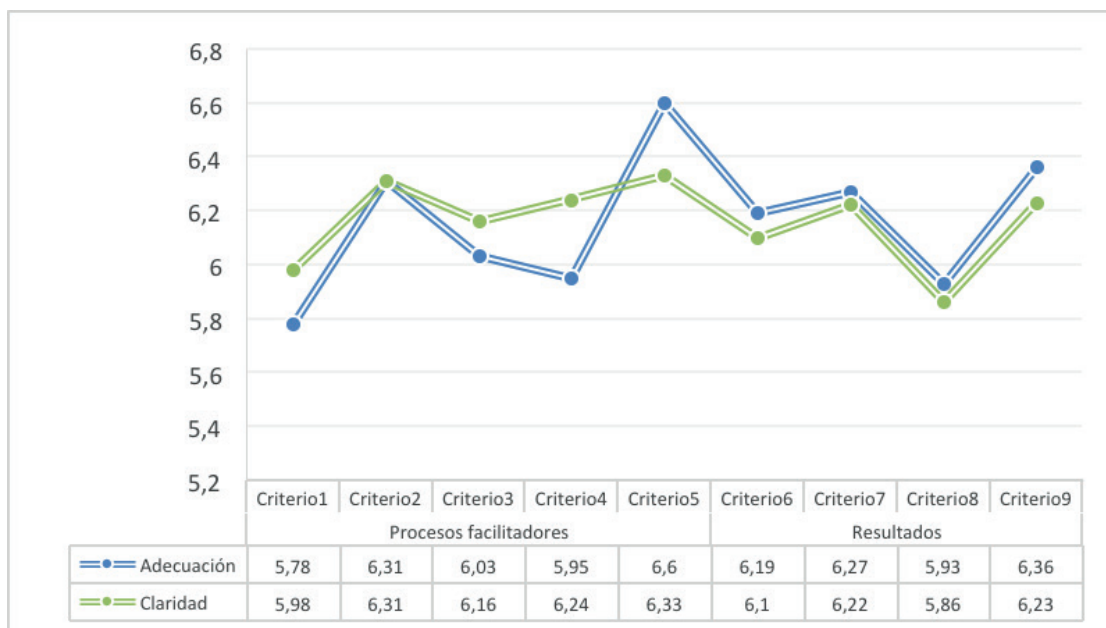
### **Resultados globales de la validez de contenido de los criterios “Procesos Facilitadores” - “Resultados”**

En forma general, se puede evidenciar una tendencia de los expertos a valorar en promedio los criterios de Procesos Facilitadores y Resultados alrededor de 5 y 6 puntos en la escala de 1 a 7, en los aspectos “claridad” y “adecuación”. En los criterios de Procesos Facilitadores la puntuación media en el aspecto claridad es ligeramente superior, registrándose 6,20, mientras que “adecuación” en Procesos Facilitadores es de 6,13, tal como se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 100.**  
*Validez de criterios Procesos Facilitadores y Resultados*

		Adecuación		Claridad	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Procesos facilitadores	Criterio1	5,78	1,44	5,98	1,50
	Criterio2	6,31	1,20	6,31	1,13
	Criterio3	6,03	1,38	6,16	1,54
	Criterio4	5,95	1,47	6,24	1,25
	Criterio5	6,60	0,80	6,33	1,16
Resultados	Criterio6	6,19	1,28	6,10	1,52
	Criterio7	6,27	1,21	6,22	1,29
	Criterio8	5,93	1,43	5,86	1,79
	Criterio9	6,36	0,99	6,23	1,41

En el siguiente figura se presenta la media aritmética y desviación estándar de los criterios de Procesos Facilitadores y Resultados en los aspectos de adecuación y claridad.



**Figura 16.** Promedio de la media de los criterios de Procesos Facilitadores - Resultados

En el aspecto de adecuación en Procesos Facilitadores, los expertos puntúan en promedio más alto a los criterios 2 y 9. En claridad, las puntuaciones máximas se registran en los criterios 2 y 5, principalmente. La dispersión de los datos en cuanto a las puntuaciones asignadas en claridad y adecuación en Procesos Facilitadores es menor en los criterios 2 y 5, lo que indica que la distancia entre las calificaciones dadas por los expertos y la media es baja en comparación a los demás criterios.

En los criterios de Resultados, el aspecto “adecuación” presenta calificaciones medias más altas en los criterios 7 y 9, paradójicamente, en el aspecto “claridad” se destacan los mismos criterios. En lo que respecta a la desviación estándar, en “adecuación”, resaltan los criterios 7 y 9, así como en el aspecto “claridad”.

En relación con los criterios y dimensiones con menor puntuación media, en cuanto a los aspectos “adecuación” y “claridad”, en general, se puede observar que la dimensión Indicadores en el aspecto “adecuación” presenta medias aritméticas más bajas en cinco criterios (1, 3, 4, 6, 7); en tanto que, en el aspecto “claridad”, se puede detectar que las dimensiones de Subcriterios, Objetivos e Indicadores registran en tres criterios puntuaciones medias menores.

**Tabla 101.**

*Criterios y dimensiones con menor puntuación media: Adecuación-Claridad*

Aspectos	Criterios	Subcriterios	Objetivos	Estándares	Indicadores	Total
Adecuación	Criterio 1				5,40	5,40
	Criterio 2	6,20				6,20
	Criterio 3				5,96	5,96
	Criterio 4				5,82	5,82
	Criterio 5			6,56		6,56
	Criterio 6				6,11	6,11
	Criterio 7				6,07	6,07
	Criterio 8			5,84		5,84
	Criterio 9	6,11				6,11
	Total	6,16			6,20	5,99
Claridad	Criterio 1				5,87	5,87
	Criterio 2	6,21				6,21
	Criterio 3				6,10	6,10
	Criterio 4		6,11			6,11
	Criterio 5				6,26	6,26
	Criterio 6		6,00			6,00
	Criterio 7	5,97				5,97
	Criterio 8		5,78			5,78
	Criterio 9	5,88				5,88
	Total	6,02	5,96			6,18

Desde el aspecto “adecuación”, la dimensión Objetivos se destaca por criterio en virtud de que sus puntuaciones medias han sido altas en cada uno. Contrariamente, a lo que

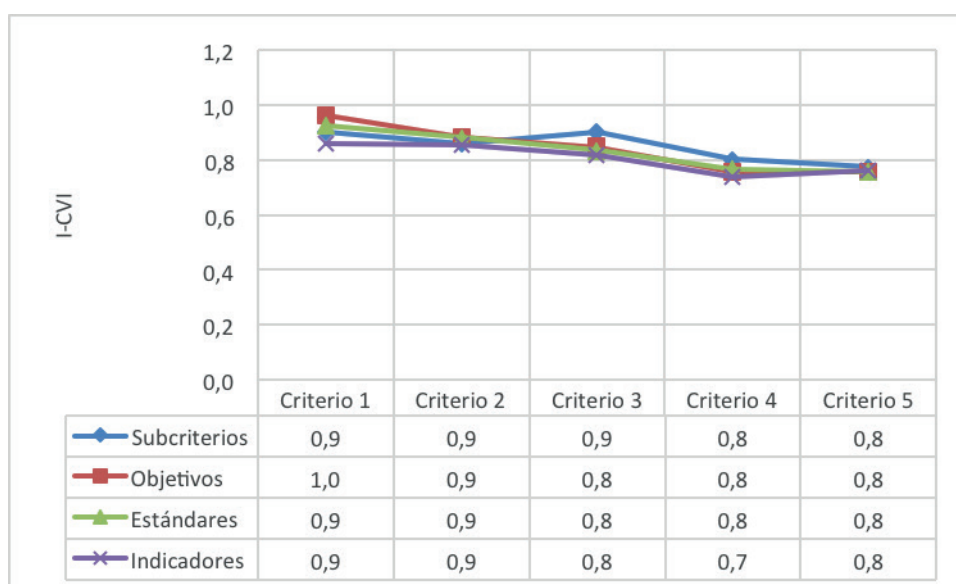
se evidencia en el aspecto “claridad”, en el cual Estándares, es la única dimensión con puntuaciones promedios altas en todos los criterios. Es importante mencionar que en el aspecto “adecuación”, la dimensión Indicadores, en función de las puntuaciones medias más bajas presenta una media general inferior a las demás dimensiones. Mientras que, en el aspecto “claridad” esta situación se exhibe en la dimensión Objetivos.

### 6.3. Análisis del índice de validez de contenido (IVC)

El cálculo de la validez de contenido de los ítems (I-CVI) del instrumento se realizó según la metodología propuesta por Lynn (1986), Polit & Beck (2006) y Polit et al. (2007), en la que se establece la validez de contenido de cada uno de los ítems con la corrección de probabilidad debida al azar. El procedimiento aplicado se lo explica en el epígrafe 6.1.2. Procedimientos para determinar la validez de contenido mediante juicio de expertos.

#### 6.3.1. Índice de validez de contenido: Criterios - Procesos Facilitadores

En los criterios Procesos Facilitadores constituidos por cinco criterios, se obtuvo el índice de validez de contenido en el aspecto adecuación en las dimensiones de Subcriterios, Objetivos, Estándares e Indicadores, como se observa en la siguiente figura:

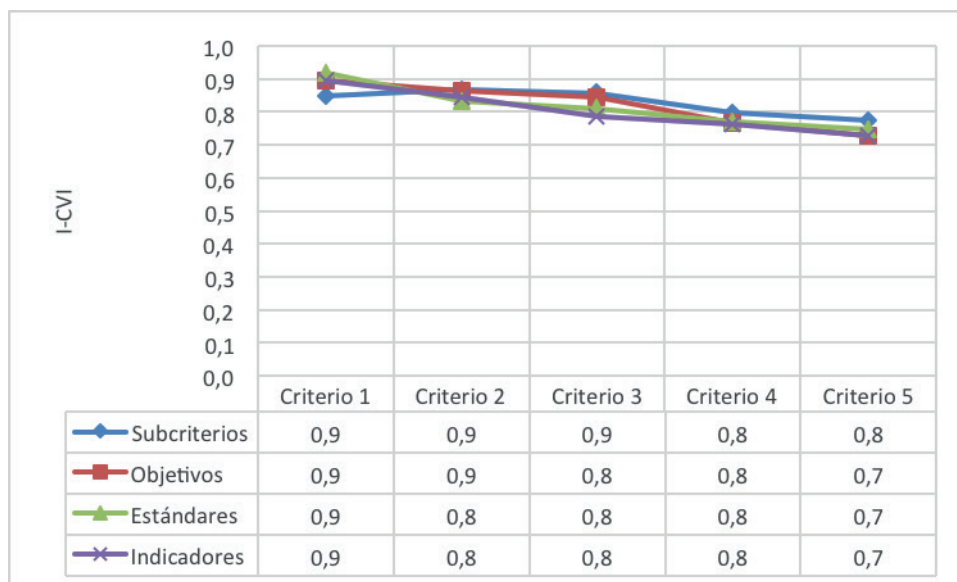


**Figura 17.** Índice de validez de contenido de los criterios de Procesos Facilitadores–Adecuación

En el aspecto “adecuación” en las dimensiones del Criterio 1, se puede observar que, tal como lo establece el índice de validez de contenido, los ítems contenidos en subcriterios, objetivos, estándares e indicadores han alcanzado una puntuación superior a la mínima establecida (0,8), detectándose en los ítems de los objetivos del Criterio 1, una alta relevancia.

En el Criterio 2, el índice de validez alcanza puntuaciones de 0,9 en cada una de sus dimensiones, lo que indica que los ítems de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores en conjunto presentan una validez de contenido elevada. En el Criterio 3, se evidencia índices bajos de validez pero no mínimos en objetivos, estándares e indicadores, sin embargo, los subcriterios indican una alta validez de contenido.

El Criterio 4, presenta los índices más bajos en comparación al global de los criterios de Procesos Facilitadores, principalmente el índice de los indicadores cuya puntuación es inferior a 0,8, mientras que las demás dimensiones registran la puntuación mínima. Finalmente, en el Criterio 5, los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores presentan los índices mayormente unificados, lo cual no revela necesariamente las mejores puntuaciones entre los criterios, pero ello no implica que no se evidencie una relevancia de ítems y por lo tanto una validez de contenido.



**Figura 18.** Índice de validez de contenido de los criterios de Procesos Facilitadores – Claridad

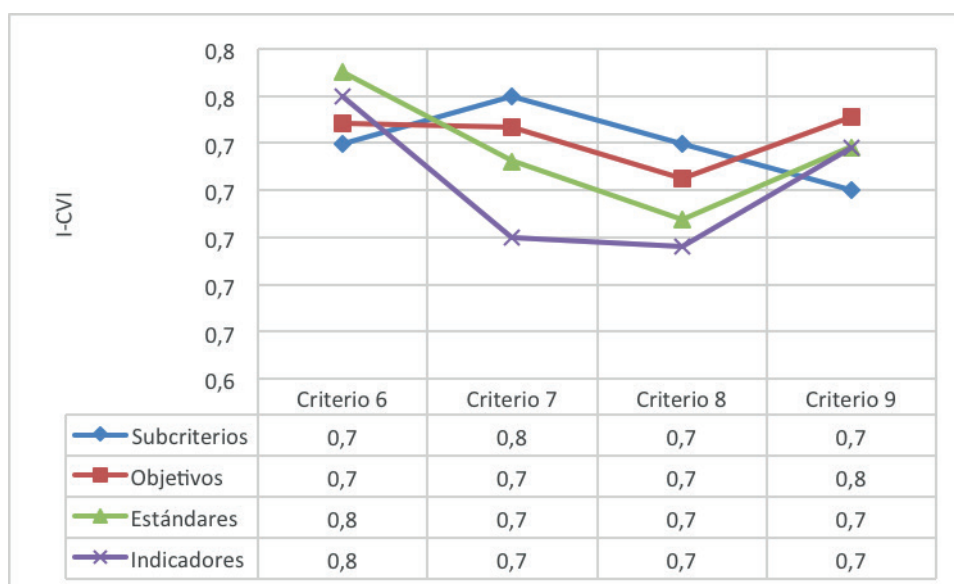
Con respecto a la “claridad”, en el Criterio 1 se puede determinar una validez de contenido en cada una de las dimensiones, debido a que las puntuaciones de cada una son superiores a la puntuación mínima, sin embargo, se puede detectar que el índice disminuye en este aspecto en la dimensión objetivos en 0,1. En el Criterio 2, se presenta una disminución del índice en estándares e indicadores con respecto al aspecto de adecuación, a pesar de ello se determina relevancia en cada ítem y por lo tanto validez de contenido en las dimensiones.

Con respecto al Criterio 3, el aspecto “claridad” y “adecuación” presenta las mismas puntuaciones en los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores, para todos ello el índice es igual o superior al mínimo establecido. Los índices del Criterio 4 en cuanto a subcriterios, objetivos y estándares es similar al calculado en el aspecto “adecuación”, se detecta una mejoría en cuanto a la dimensión indicadores, en el cual el índice se incrementa en 0,1, alcanzando la mínima requerida para instaurar una validez de contenido. En cuanto al Criterio 5, contrariamente a lo observado en el aspecto “adecuación” tres de las cuatro dimensiones disminuyeron el índice de validez de contenido en 0.1, a pesar de ello la diferencia con el mínimo establecido es baja, por lo que no se podría inferir en que la validez de contenido es insuficiente.



### 6.3.2. Índice de validez de contenido: Criterios - Resultados

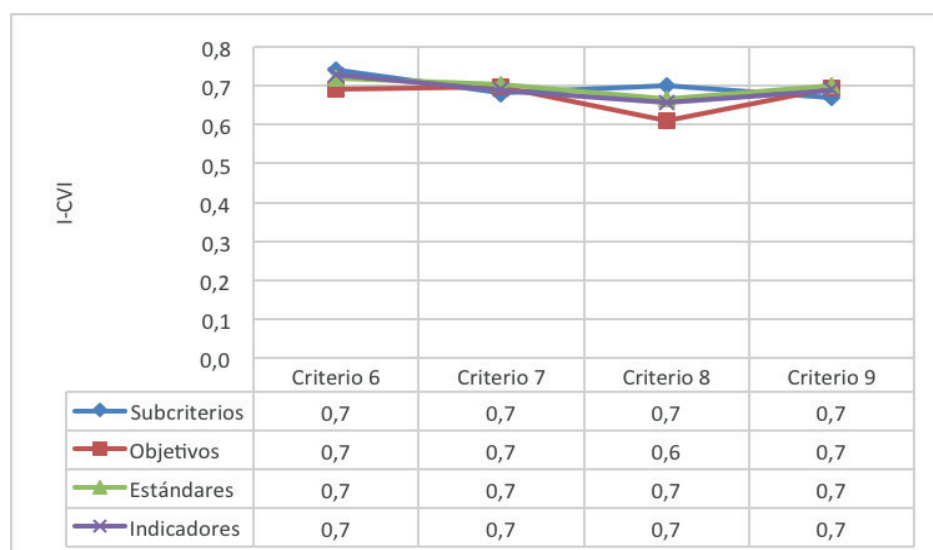
En los criterios Resultados, a diferencia de los criterios Procesos Facilitadores, se detecta variaciones y dimensiones por criterio con puntuaciones menores a la mínima establecida, como se observa en la siguiente figura.



**Figura 19.** Índice de validez de contenido de los criterios de Resultados – Adecuación

Así, en el Criterio 6, las dimensiones subcriterios y objetivos muestran los valores del índice más bajos, mientras que los estándares e indicadores registran la puntuación mínima, reflejando validez de contenido.

La escala objetivos, estándares e indicadores en el Criterio 7 presenta índices menores a 0,8 en 0,1 puntos, y solamente los subcriterios registran una puntuación mínima establecida. El Criterio 8, presenta en todas sus dimensiones un índice de validez de contenido menor al establecido, sin embargo, esta brecha es menor 0,1. Finalmente, el Criterio 9 al igual que en el anterior las puntuaciones son inferiores al mínimo establecido, a excepción de la dimensión objetivos.



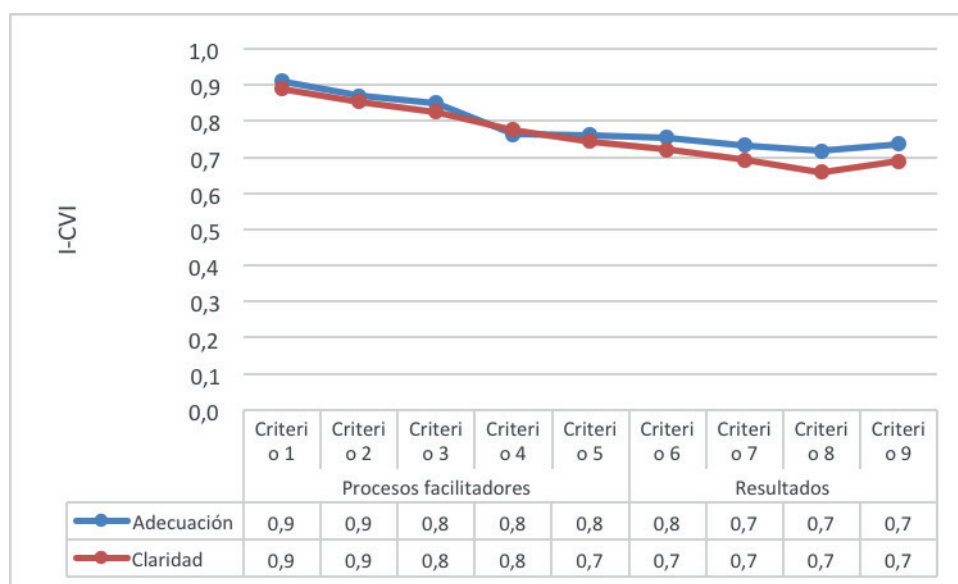
**Figura 20.** Índice de validez de contenido de los criterios de Resultados – Claridad

A diferencia de lo observado en el aspecto “adecuación” es posible determinar cierta tendencia en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de cada criterio. Es así que, en el Criterio 6, se puede detectar que la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones es la misma, lo mismo sucede con el Criterio 7, sin embargo, la dimensión subcriterios en el aspecto “adecuación” es superior al valor calculado en el índice de validez en el aspecto “claridad”, lo mismo se puede observar en estándares e indicadores del Criterio 6.

En relación con el aspecto “claridad” de las dimensiones del Criterio 8, a pesar de cierta homogeneidad de las puntuaciones en cada dimensión, se presencia que la escala registra el índice de validez más bajo no sólo en el criterio sino también en los tres restantes. Finalmente, el Criterio 9 muestra la dimensión objetivos con una menor puntuación en el aspecto adecuación, mientras que para las demás escalas es similar al observado en “adecuación”.

### 6.3.3. Índice de validez de contenido: Procesos Facilitadores y Resultados

En el siguiente gráfico se realiza un análisis comparativo de las puntuaciones globales de validez de contenido obtenidas en los criterios de Procesos Facilitadores y Resultados en los aspectos de adecuación y claridad.



**Figura 21.** Índice de validez de contenido Proceso Facilitadores y Resultados

El gráfico muestra claramente que las puntuaciones de validez en los criterios de Resultados en los aspectos “claridad” y “adecuación” son menores a los calculados en los criterios a Procesos Facilitadores. Los criterios 1 y 2 son los que mejores puntuaciones globales presentan en cuanto a validez de contenido en ambos aspectos, mientras que los criterios 3 y 4 tienen índices menores con respecto a los anteriores, presentando relevancia en cada ítem y por lo tanto una validez global de cada criterio en ambos aspectos. El último criterio de Procesos Facilitadores registra una brecha entre adecuación y claridad, este puntúa más alto en el aspecto de adecuación y disminuye 0,1 puntos en claridad.

Con respecto a Resultados, el Criterio 6, es el único de este grupo que registra una alta puntuación en comparación a los demás criterios, así como un desfase entre los aspectos de adecuación y claridad de 0,1 puntos. Mientras que, los criterios restantes muestran un índice similar en adecuación y claridad. Claramente, se evidencia que los criterios de Resultados, son los que han recibido por parte de los expertos calificaciones de 3 ó 4 en menor proporción en comparación a los criterios de Procesos Facilitadores, ello no implica que no exista la presencia de validez de contenido.

A pesar de la variedad de puntuaciones calculadas en el índice de validez de contenido en los aspectos “adecuación” y “claridad” de los criterios de Procesos Facilitadores y

Resultados en la generalidad se puede observar relevancia en los ítems que conforma cada criterio, y con ello la validez de contenido.

#### 6.4. Resultados globales del análisis de validez de contenido de la “Propuesta de evaluación de la calidad del postgrado a distancia

La validez del instrumento de la “Propuesta de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe” diseñada a partir del Modelo CALED para programas de grado, se ha determinado mediante el análisis de descriptivos y el análisis del índice de validez de contenido (IVC), según se observa en la tabla 102.

**Tabla 102.**

*Resultados de validez de contenido de la propuesta del Modelo de evaluación de postgrado a distancia.*

Criterios	Adecuación			Claridad		
	Media	Desviación	IVC	Media	Desviación	IVC
Criterio 1	5,78	1,44	0,9	5,98	1,50	0,9
Criterio 2	6,31	1,2	0,9	6,31	1,13	0,9
Criterio 3	6,03	1,38	0,8	6,16	1,54	0,8
Criterio 4	5,95	1,47	0,8	6,24	1,25	0,8
Criterio 5	6,60	0,80	0,8	6,33	1,16	0,7
Criterio 6	6,19	1,28	0,8	6,1	1,52	0,7
Criterio 7	6,27	1,21	0,7	6,22	1,29	0,7
Criterio 8	5,93	1,43	0,7	5,86	1,79	0,7
Criterio 9	6,36	0,99	0,7	6,23	1,41	0,7
<b>Total</b>	6,15	1,13	0,78	6,15	1,398	0,76

En general, los criterios de Procesos Facilitadores en los aspectos “claridad” y “adecuación” presentan puntuaciones medias de alrededor de 5 y 6 puntos asignadas por los expertos en una escala de 1 a 7, considerando que 1 es lo más bajo y 7 la puntuación más alta, lo que indica que los expertos consideran a cada ítem, dimensión y por ende criterio como claros y adecuados. Asimismo, los criterios registran índices de validez de contenido superiores a 0.8, como indicativos de validez de contenido. Los criterios de Resultados en los aspectos “claridad” y “adecuación”, al igual que los de Procesos Facilitadores puntúan en promedio en 5 y 6 en una escala de 7 puntos, sin embargo, a diferencia de los cinco criterios que conforman Procesos Facilitadores, los de Resultados exhiben índices de validez de contenido menores. En tal sentido, el IVC confirma la relevancia de cada uno de

los ítems contenidos en los nueve criterios, a pesar de que los criterios Resultados 6, 7, 8, y 9 tanto en el aspecto “adecuación” como en el aspecto “claridad” registran un IVC más bajo pero equivalente a las puntuaciones establecidas ( puntuaciones  $\geq 0.75$  se consideran aceptables).

La validez de la propuesta se concreta en la tabla 103, en donde se evidencia los resultados globales del análisis realizado mediante el cálculo de descriptivos, las opiniones de expertos y el índice de validez de contenido. Los valores medios de los descriptivos analizados en cada uno de los criterios en los aspectos “adecuación” y “claridad” quedan reflejados en la tabla 102.

**Tabla 103.**

*Resultados de validez de contenido: Procesos Facilitadores y Resultados*

Criterios	Resultados: Descriptivos- Opinión de expertos- IVC
<b>Procesos Facilitadores</b>	
<b>Criterio 1.</b> Liderazgo y estilo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio 1, en cuanto a “adecuación” y “claridad”: En “adecuación”, cada uno de los ítems “subcriterios, objetivos, estándares e indicadores” del criterio han alcanzado una puntuación superior a la mínima establecida (0.8), y por tanto una alta relevancia de los ítems. En “claridad” se confirma la validez de contenido en cada uno de los ítems dado que las puntuaciones son superiores a la puntuación mínima, a pesar de que el IVC ha disminuido en 0,1 en la dimensión objetivos.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas.</li> <li>• Se elimina un estándar, se incrementa 1 indicador y se modifica doce ítems del criterio, de ellos cinco corresponde a indicadores</li> </ul>
<b>Criterio 2.</b> Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio 2, en cuanto a “adecuación” y “claridad”: En “adecuación”, cada uno de los ítems “subcriterios, objetivos, estándares e indicadores” del criterio han alcanzado una puntuación superior a la mínima establecida (0.8), y por tanto una alta relevancia de los ítems. En “claridad” se confirma la validez de contenido en cada uno de los ítems dado que las puntuaciones son superiores a la puntuación mínima.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas.</li> <li>• Se incrementa 4 indicadores y se modifica siete ítems, principalmente indicadores.</li> </ul>
<b>Criterio 3.</b> Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio, en cuanto a “adecuación” y “claridad”. El criterio en el aspecto “claridad” y “adecuación” presenta las mismas puntuaciones en los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores. El índice es igual o superior al mínimo establecido. Sin embargo, a pesar de que en el aspecto “adecuación”, se evidencia índice bajos de validez pero no mínimos en objetivos, estándares e indicadores, los subcriterios indican una alta validez de contenido.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas.</li> <li>• Se incrementa 1 objetivo y un indicador. Se eliminan 2 estándares por considerarse redundante.</li> </ul>

<p><b>Criterio 4.</b> Recursos y alianzas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio 4, en cuanto a “adecuación” y “claridad” dado que el índice es igual al mínimo establecido. El criterio en el aspecto “adecuación” presenta índices más bajos principalmente en los indicadores cuya puntuación es inferior a 0,8. El índice de los subcriterios, objetivos y estándares, en el aspecto “claridad”, es similar al calculado en “adecuación”. En cuanto al índice de los indicadores, se incrementa en 0,1, alcanzando el índice mínimo establecido para instaurar una validez de contenido. Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas. Se elimina 1 objetivo, se incrementa 2 estándares y 6 indicadores. Se modifica 22 ítems del criterio.</li> </ul>
<p><b>Criterio 5.</b> Destinatarios y procesos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio 5, en cuanto a “adecuación” y “claridad”: En “adecuación”, cada uno de los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores presentan el índice más alto, lo cual no revela necesariamente las mejores puntuaciones entre los criterios, pero se evidencie una relevancia de ítems y por lo tanto una validez de contenido. En el aspecto “claridad”, a diferencia del aspecto “adecuación” tres de las cuatro dimensiones disminuyen el índice de validez de contenido en 0.1, a pesar de ello la diferencia con el mínimo establecido es baja.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas y criterio del investigador.</li> <li>• Se elimina 1 estándar y se incrementa un indicador. Se modifica 23 ítems del criterio.</li> </ul>
<b>Resultados</b>	
<p><b>Criterio 6.</b> Resultados de los destinatarios y procesos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio, en cuanto a “adecuación” y “claridad”, a pesar de que disminuyen el índice de validez de contenido en 0.1. En “adecuación”, las dimensiones subcriterios y objetivos del criterio muestran los índice más bajos, mientras que los estándares e indicadores registran la puntuación mínima, reflejando validez de contenido. En el aspecto “claridad” existe cierta disminución en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el criterio. No obstante, la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones es la misma.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas y criterio del investigador.</li> <li>• Se elimina 1 objetivo y se modifica 6 ítems del criterio.</li> </ul>
<p><b>Criterio 7.</b> Resultados de las personas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio, en cuanto a “adecuación” y “claridad”, a pesar de que disminuyen el índice de validez de contenido en 0.1. En “adecuación”, la escala de objetivos, estándares e indicadores presenta índices menores a 0,8 en 0,1 puntos, y solamente los subcriterios registran la puntuación mínima establecida. En el aspecto “claridad”, la relevancia de los ítems de cada una de las dimensiones es la misma. Sin embargo, en “adecuación” el índice de subcriterios es superior al índice de “claridad”.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas y criterio del investigador. El número de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores se mantiene, sin embargo se modifica 5 ítems del criterio.</li> </ul>
<p><b>Criterio 8.</b> Resultados de la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio, en cuanto a “adecuación” y “claridad”, a pesar de que disminuyen el índice de validez de contenido en 0.1. En “adecuación”, el Criterio 8, presenta en todas sus dimensiones un índice de validez de contenido menor al establecido, sin embargo, esta brecha es menor 0,1. En el aspecto “claridad”, a pesar de cierta homogeneidad de las puntuaciones en cada dimensión, la escala registra un índice de validez menor al establecido.</li> <li>• Se han considerado algunas sugerencias adicionales de los expertos para fortalecer el criterio.</li> <li>• El número de subcriterios, objetivos y estándares se mantiene, se incrementa un indicador. se modifica 6 ítems del criterio.</li> </ul>

<p><b>Criterio 9.</b> Resultados globales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Media y Desviación típica obtenida en cada uno de los ítems confirma la validez de contenido del Criterio.</li> <li>• El IVC confirma la relevancia de los ítems incluidos en el Criterio, en cuanto a “adecuación” y “claridad”, a pesar de que disminuyen el índice de validez de contenido en 0.1. En “adecuación”, las puntuaciones son inferiores al mínimo establecido, a excepción de la dimensión objetivos. En tanto que en el aspecto “claridad”, sucede lo contrario.</li> <li>• Se han incluido algunas sugerencias adicionales de los expertos según las valoraciones establecidas y criterio del investigador.</li> <li>• Se elimina 1 estándar y se incrementa un indicador. Se modifica 6 ítems del criterio.</li> </ul>
---	--

En este marco de consideraciones, se concluye que el instrumento de evaluación es válido y confiable. Es válido porque mediante el análisis de validez de contenido mediante juicio de expertos se evidencia que cada uno de los criterios que compone el modelo presenta una valoración positiva en relación con su pertinencia y claridad. Pues, la validez de contenido asegura la definición precisa del dominio y el juicio sobre el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa.

En consecuencia, la propuesta del modelo de evaluación de la calidad de postgrado a distancia plantea cómo los resultados excelentes con respecto a los estudiantes, el personal, la sociedad se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, la gestión del personal, los recursos y alianzas; y lo destinatarios y procesos educativos. Por tal razón, se evidencia que los diferentes criterios del modelo se encuentran interrelacionados entre sí ya que el logro del éxito en algunas áreas no es suficiente para el logro de la excelencia del programa. El compromiso y el liderazgo de la dirección con la calidad debe ser visible, permanente y en todos los niveles directivos (Dean & Bowen, 1994 en Calvo de Mora & Criado, 2005), ya que actúa como guía e impulsor del proceso de implantación del sistema de gestión de calidad. Según, De la Orden (1999), la generación de modelos de evaluación orientados a la mejora de las instituciones educativas supone hacer operativa la calidad de la universidad, de la institución y de la enseñanza que imparte. Estos modelos se basan en los conceptos de eficacia, eficiencia y funcionalidad como dimensiones básicas de la calidad, que se entiende fundamentalmente como coherencia entre los elementos que la definen.

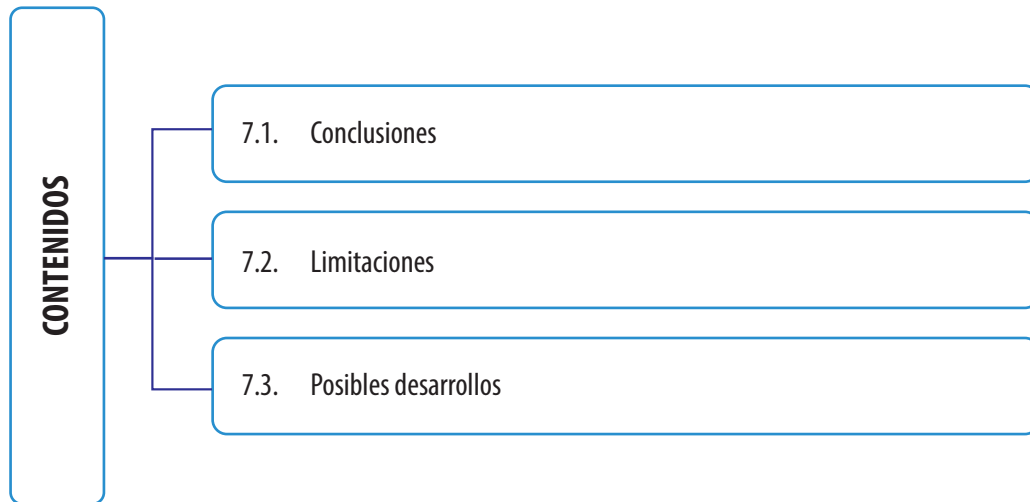
## CAPÍTULO 7.

# CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

---

El propósito del capítulo es presentar las conclusiones, sugerencias y futuros desarrollos a partir de los objetivos planteados en la presente investigación con la finalidad de destacar no sólo los principales hallazgos del marco teórico y metodológico llevado a cabo a lo largo de todo el trabajo, sino del estudio empírico realizado. Pues, el carácter dinámico y transformador de la investigación educativa ha permitido cumplir con este cometido. Se trata de responder de manera práctica y concreta a las preguntas de investigación. En tal sentido, el primer apartado hace referencia a las conclusiones. Se presenta las conclusiones sobre los procedimientos desarrollados en el proceso de investigación, la adaptación del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia y la validez de la Propuesta del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia. El segundo apartado hace referencia a las limitaciones de la investigación y el tercer apartado hace referencia a los posibles desarrollos futuros. De este modo, los contenidos que se desarrollan en el capítulo, quedan integrados de la siguiente manera:





**Figura 22.** Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos.

### 7.1. Conclusiones

Con la finalidad de diseñar el Modelo para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia a partir del Modelo de evaluación de la calidad del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED) para la evaluación de programas de grado, se plantearon los siguientes objetivos específicos, a saber:

1. Identificar el marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.
2. Analizar los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.
3. Establecer los principales criterios de calidad que subyacen en los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados por los Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la región.
4. Diseñar el modelo de evaluación del postgrado a distancia basado en el “Modelo CALED de evaluación de programas de grado a distancia”.

En tal sentido, los objetivos que originaron el estudio se cumplieron en su totalidad y por tanto, las conclusiones se presentan a nivel teórico, metodológico y empírico en cuatro partes. La primera parte hace referencia a los procedimientos desarrollados para dar

respuesta a los objetivos planteados. La segunda parte recoge los resultados obtenidos del estudio del marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe y la tercera parte presenta la propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia para América Latina y el Caribe.

Estas conclusiones constituyen el cierre de una etapa de investigación pero no el fin de un proceso de estudio, análisis y discusión que aún no inicia en torno a la aplicación del Modelo de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe.

### **7.1.1. Sobre los procedimientos desarrollados en el proceso de investigación**

Con el fin de responder a los Objetivos propuestos en la presente investigación se llevó a cabo, en primer lugar, el estudio del marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe, y consecuentemente el análisis de los modelos de evaluación del postgrado a distancia utilizados en la región, destacándose fundamentalmente, los principales criterios de calidad que subyacen en cada uno de los modelos de evaluación objeto de estudio. Los resultados de esta fase de carácter exploratorio conforman el capítulo 1 y 2, y los resultados del estudio descriptivo de tipo comparativo conforman el capítulo 3. Dichos resultados se contrastaron con los criterios de calidad del Modelo de evaluación de programas de grado a distancia del CALED, y los resultados de este proceso conforman el Capítulo 4. Propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia.

El Modelo propuesto, conceptualmente, se basa en el Modelo para la evaluación de programas de grado a distancia del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y en el Modelo Iberoamericano de Excelencia FUNDIBEQ, versión 2013. Contiene los criterios organizados en Procesos Facilitadores y en Resultados con sus correspondientes subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y medios de verificación, así como los fundamentos que comporta el modelo en su conjunto. Para su aplicación, precisa las fases del proceso de implantación, el proceso de autoevaluación y el instrumento básico para la autoevaluación, poniendo especial atención a la estructura y contenido del informe de autoevaluación.

En relación al Objetivo 4, el proceso metodológico llevado a cabo para el diseño del Modelo de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe, se recoge en el Capítulo 5, en donde se especifica el diseño de investigación y las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados a lo largo de todo el proceso de investigación. Poniendo especial atención a la construcción del instrumento para la validación de la propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia. Los resultados del proceso de validación conforman el Capítulo 6.

### **7.1.2. Sobre el marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe**

#### **7.1.2.1. Naturaleza del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe**

En América Latina y el Caribe, la experiencia del postgrado a distancia es muy reciente y su establecimiento ha obedecido al nuevo escenario disciplinario que ha hecho que los postgrados se internacionalicen y se oferten a través de modalidades a distancia. En este contexto, las primeras experiencias de postgrado a distancia se inician en Argentina (Martín, 2007), Brasil, Cuba, Panamá (Lupián, Vianney y Roesler, 2010), Y México (Guzmán y Hernández, 2008). De este modo, el postgrado se encuentra en expansión y ha traído consigo todo un conjunto de cambios en las costumbres y tradiciones de las instituciones de enseñanza superior (IES) (Hogan, 2003).

Por otro lado, la complejidad de la EaD impone una dificultad en el establecimiento de la normativa de regulación y una necesidad de actualización permanente de dicha normativa como en el caso de Cuba y Brasil. Tal vez, el alto nivel de complejidad de la educación a distancia, dado su carácter transfronterizo, diverso e híbrido de sus pedagogías o estrategias de autoaprendizaje..., hace extremadamente compleja la creación de regulaciones propendiendo a regulaciones amplias y en constante evolución y perfeccionamiento. Pues, mientras casi todos los sistemas están partiendo de modelos libres a modelos regulados, en el caso de Cuba la evolución se da desde modelos muy regulados a sistemas cada vez más flexibles en su prestación y funcionamiento. Por tanto, en la región parecería tenderse hacia una regulación de todas las manifestaciones: la educación virtual, la educación semipresencial, la educación abierta, la educación a distancia y, la educación presencial con apoyo de las TICs (Mena, Rama & Facundo, 2008).

En consecuencia, la normativa que regula el postgrado a distancia en los países de la región, ha surgido de los programas de postgrado que se imparten en la modalidad presencial y por tanto, son de orientación académica y de orientación profesional en los niveles de especialidad, maestría y doctorado. Sin embargo, en la práctica predomina la formación de postgrado de orientación profesional, como el caso de Colombia que aunque la Resolución 2755 de 2006 emanada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) delimita la educación superior a distancia y señala que los programas de postgrado son de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, en la realidad los programas de especialización predominan en este nivel de formación. Por tanto, los programas de postgrado de formación académica- maestría y doctorado, en la mayoría de los países de la región están expresados en la normativa pero aún no se han desarrollado.

#### 7.1.2.2. Modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe

La evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC (Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú) considera enfoques metodológicos diversos (parámetros de calidad para postgrado y EaD, modelos de evaluación de programas, modelos de excelencia) con un nivel de desarrollo diferenciado. Los objetivos se orientan a la mejora continua y, sobre todo a propiciar la consolidación del postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente impulsando la formación altamente cualificada, teniendo como principal objeto de evaluación y acreditación las carreras de **especialización y maestría**.

**Los estándares** mínimos se centran en el plan de formación, el cuerpo académico, los estudiantes, la infraestructura física y tecnológica, los resultados, y la colaboración con los sectores sociales. Especial atención se pone al modelo educativo centrado en el aprendizaje y al desempeño de las actividades individuales y colectivas establecidas. La efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño de los estudiantes cobra importancia. Se enfatiza el rol del profesor en el proceso de construcción del aprendizaje y la retroalimentación oportuna considerando las características de los estudiantes. Se destaca la importancia de los resultados, en términos de graduados por promoción, investigación realizada e impacto, publicaciones y percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido. Hace falta considerar las características de los

destinatarios dado que la calidad del postgrado, en gran parte, está determinada por la calidad de los estudiantes que ingresan al programa.

Dentro de la estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, predominan los modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad, tales como: auto-evaluación realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final realizada por un equipo de expertos de acuerdo con los criterios de los organismos o agencias de aseguramiento de la calidad de la región.

En consecuencia, el sistema de aseguramiento de la calidad de ALC ha orientado sus esfuerzos al mejoramiento de sus programas e instituciones considerando marcos de referencia específicos para evaluar el postgrado a distancia como medio para reconocer y dar fe pública sobre su calidad y su responsabilidad de contribuir de manera efectiva al desarrollo de la región. En tal sentido, si se evalúa la calidad de un programa a distancia se trata, se estará hablando de valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos previstos; así como de las condiciones de partida, procesos y resultados. Y si se pretende mejorar la calidad de la educación del programa evaluado se concluiría con un plan de mejora. Pues, la evaluación de un programa constituye un proceso sistemático que comprende: a) elección o recogida de información sobre el programa a evaluar, b) su valoración a partir de criterios y referencias pre-establecidos, y c) toma de decisiones precisas para promover las mejoras necesarias.

Todo sistema de aseguramiento de la calidad usualmente persigue tres propósitos: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento permanente. Pues, la búsqueda de la calidad ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta para asegurar la calidad de la EaD y particularmente de la educación de postgrado, pues los desafíos y retos que enfrenta el postgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con adecuación y eficacia, profundizarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de ALC con equidad, justicia, sostenibilidad y democracia en la mayoría de los países que la conforman.

### **7.1.3. Sobre la adaptación del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

El Modelo de evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe se diseña a partir del modelo de evaluación del grado –o pregrado del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED), mediante la actualización y fundamentación del Modelo de evaluación de programas de grado del CALED a partir del Modelo Iberoamericano actualizado en el 2013, el Marco de referencia de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia de la región y los Modelos de evaluación del postgrado a distancia de la región.

El Modelo contempla el contexto general, los antecedentes, el sustento del modelo de evaluación del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y contiene conceptos fundamentales del Modelo, estructura del Modelo, relación entre los conceptos y estructura del Modelo, ponderación del Modelo así como la caracterización de los criterios de calidad del Modelo, junto con los lineamientos para el proceso de autoevaluación y elaboración del informe de evaluación, para su implantación precisa. En sí, el Modelo contempla los objetivos de la evaluación, el objeto de evaluación, el enfoque metodológico y el proceso de evaluación, y las características que debe contener el informe de la evaluación.

#### **7.1.3.1. Sobre el Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia para América Latina y el Caribe**

El Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe es un instrumento para la gestión de la calidad con una orientación clara hacia los destinatarios. La base del Modelo es la autoevaluación, entendida como un proceso crítico de autoanálisis global y sistemático de las diversas acciones y resultados del programa con el fin de identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora. Constituye un Modelo de aplicación continua dado que los estándares de calidad, al estar incluidos dentro de un modelo de excelencia asumen, no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a su organización y gestión. Permite su aplicación modular sin necesidad de utilizar la totalidad de los criterios, en función de los que cada institución considere.

El Modelo comprende nueve criterios, cinco de ellos con los criterios “Procesos Facilitadores” y cuatro los criterios “Resultados”, mediante los cuales se evalúa el progreso del programa hacia la excelencia. Cada criterio define y explica su significado mediante los subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y medios de verificación. Los criterios “Procesos Facilitadores” definen lo que pretende conseguir el programa mediante el liderazgo, la estrategia, el desarrollo de las personas, los recursos y alianzas y los destinatarios y procesos educativos. En tanto que los criterios “Resultados” tienen como finalidad conocer lo que ha conseguido el programa.

El Modelo destaca entre los estándares de calidad del nivel de formación, el proceso de admisión y las características de los estudiantes al momento de ingresar al programa; el desarrollo de la investigación, los avances tecnológicos e innovación, y el desempeño profesional para el logro de los objetivos del programa; el diseño del perfil de competencias del personal -directivo, académico, administrativo y de servicios- y la asignación de responsabilidades acordes con la planificación y estrategia del programa. Precisa la importancia del establecimiento y evaluación de las relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos, así como para el desarrollo y mejora del programa; la disponibilidad de la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación del mismo; la flexibilidad del currículo del programa; el empleo de diferentes estrategias para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación; el empleo de materiales y recursos tecnológicos adecuados para la enseñanza de postgrado; el acompañamiento continuo y tutoría académica para el desarrollo de las tesis de grado; el fomento del aprendizaje autónomo, interactivo y colaborativo; así como el fomento del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario entre los estudiantes.

El Modelo plantea entre sus objetivos: a) promover la consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia comprometidos con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia, b) valorar la calidad y los logros del programa como base para la mejora continua del programa, así como del personal implicado y demás grupos de interés, c) impulsar la internacionalización y cooperación interinstitucional de los programas de postgrado a distancia existentes en la región; y, d) servir de instrumento para dar fe pública a la sociedad de la calidad de los programas de postgrado a distancia que se desarrollan en la región, asegurando de esta manera el control de calidad, la garantía de calidad y el mejoramiento permanente de los programas de postgrado existentes en la región. Tiene como ‘objeto de evaluación’ los programas de

postgrado a distancia, considerando las características y naturaleza del programa dado que el modelo es flexible en su origen y puede ser adaptado a las particularidades de cada programa a evaluar.

El Modelo comprende: 9 criterios, 30 subcriterios, 80 objetivos, 134 estándares y 176 indicadores y n medios de verificación. El número y tipo de medios de verificación depende del modelo de gestión implementado en cada programa o institución.

Para tener una visión general del desempeño del programa, el Modelo utiliza un instrumento denominado “Registro de autoevaluación” que contiene toda la información clave del programa.

### **7.1.3.2. Sobre la implantación del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia para América Latina y el Caribe**

La implantación del Modelo comprende la etapa previa, etapa de autoevaluación, etapa de elaboración del plan de mejora y etapa de aplicación del plan de mejora.

La etapa previa inicia con el liderazgo y compromiso del equipo directivo del programa y autoridades de la institución con la mejora conjuntamente con la sensibilización e información del personal, profesores y personal de administración y servicios. La capacitación sobre el Modelo, así como la constitución del Equipo de Calidad para el proceso de autoevaluación, juegan un papel fundamental sobre el éxito en la implantación del modelo.

La etapa de autoevaluación se basa en el desarrollo del proceso de autoevaluación, mediante la aplicación de instrumentos, análisis de los datos, elaboración del informe e identificación de Puntos Fuertes y Áreas de Mejora, priorizando las Áreas de Mejora de acuerdo con criterios de incidencia en los resultados clave del programa.

Para la elaboración del Plan de Mejora se considera necesario crear equipos de calidad en función de temas, nombramiento de responsables y colaboradores. La elaboración de Planes de Mejora deberá ser, en coherencia con las necesidades detectadas y la determinación y planificación de los procesos y recursos necesarios para su implantación.



Para la puesta en marcha de los Planes de Mejora se considera necesario el seguimiento de los procesos de mejora, la discusión y verificación de los resultados y desarrollo del nuevo proceso de autoevaluación, adoptando el principio de innovación, aprendizaje y mejora continua.

#### **7.1.4. Sobre la validez de la Propuesta del Modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia**

##### **7.1.4.1. Sobre la metodología utilizada para la validación de la propuesta de evaluación**

La validez de la “Propuesta del modelo de evaluación de la calidad del postgrado a distancia” se determinó mediante el juicio de expertos, dado que se necesitaba evidenciar si la propuesta tiene representados todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir. Participaron 27 expertos que cumplieron con los criterios de selección y que pertenecen a importantes Organismos e Instituciones de Educación Superior a Distancia de América Latina y el Caribe, Europa y Estados Unidos.. Se utilizó una aplicación informática para que los expertos cumplimentaran on-line sus respuestas, indicando la disponibilidad de tiempo para completar el instrumento.

En análisis de la validez de contenido de la propuesta de evaluación, se realizó mediante el cálculo de descriptivos y el índice de validez de contenido (IVC). El cálculo de descriptivos reflejó la relevancia del ítem para ser incluido en la escala, dependiendo del juicio propio. En tanto que, el cálculo del índice de validez de contenido (IVC), en razón de que los ítems son para ser utilizados en investigaciones internacionales o aplicados en diferentes contextos, se basó en una metodología a posteriori (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006; Polit, Beck, & Owen, 2007), en relación a la evaluación de la relevancia de cada ítem. Dicha metodología establece la validez de contenido de cada uno de los ítems con la corrección de probabilidad debida al azar, tal como lo ha calculado Orts Cortés (2011) en su Tesis Doctoral.

El procedimiento de valoración establece un mínimo de cinco expertos para validar la pertinencia de los ítems del instrumento que mide su validez global (S- CVI) y por ítem (I-CVI), y una escala de cuatro puntos (de 1 = no relevante, a 4 = muy relevante), considerando que el instrumento aplicado en la presente investigación, tiene una escala de siete puntos,

se ajustó la escala, tal como se observa a continuación: a) 1=1; b) 2= 2-3; c) 3= 4-5; y d) 4= 6-7.

En relación a la valoración, según los expertos la puntuación del I-CVI es de  $\geq 0.76$ , en tanto que la puntuación mínima del IVC es de 0,75 (Polit & Beck, 2006; Polit et al., 2007).

En general, la información aportada por este índice, sirve para confirmar la relevancia de cada uno de los ítems contenidos en el criterio y consecuentemente en la propuesta, en el Capítulo 4 se presenta la adaptación del Modelo de evaluación de programas de grado a programas de postgrado, e incorpora los resultados del análisis descriptivo, las observaciones de los expertos y cálculo del índice de validez de contenido.

#### **7.1.4.2. Sobre los resultados de la validación del Modelo de evaluación**

Los resultados obtenidos del análisis de validez de contenido mediante el cálculo de descriptivos y el índice de validez de contenido (IVC) determinan la validez de la propuesta del Modelo de evaluación de la calidad para los programas de postgrado, aunque de estos resultados se desprenda que podemos introducir algunas mejoras.

En forma general, se puede evidenciar una tendencia de los expertos a valorar en promedio los criterios de Procesos Facilitadores y Resultados (5 y 6 puntos) en la escala de 1 a 7, en los aspectos “claridad” y “adecuación” No así, en los criterios Procesos Facilitadores, en donde la puntuación media en el aspecto “claridad” es ligeramente superior (6.20) en relación con el aspecto “adecuación” (6.13).

En el aspecto de adecuación en Procesos Facilitadores, los expertos puntúan en promedio más alto a los criterios 2 y 9. En claridad, las puntuaciones máximas se registran en los criterios 2 y 5, principalmente. La dispersión de los datos en cuanto a las puntuaciones asignadas en claridad y adecuación en Procesos Facilitadores es menor en los criterios 2 y 5, lo que indica que la distancia entre las calificaciones dadas por los expertos y la media es baja en comparación a los demás criterios. En los criterios de Resultados, el aspecto de adecuación presenta calificaciones medias más altas en los criterios 7 y 9, paradójicamente, en el aspecto de claridad se destacan los mismos criterios. En lo que respecta a la desviación estándar, en adecuación, resaltan los criterios 7 y 9, así como en el aspecto de claridad.

En relación con los criterios y dimensiones con menor puntuación media, en cuanto a los aspectos “adecuación” y “claridad”, en general, se puede observar que la dimensión Indicadores en el aspecto de “adecuación” presenta medias aritméticas más bajas en los Criterios 1, 3, 4, 6 y 7; en tanto que, en el aspecto “claridad”, se puede detectar que las dimensiones Subcriterios, Objetivos e Indicadores registran en tres criterios puntuaciones medias menores, estos son: Criterio 1- Indicadores, Criterio 8- Objetivos y Criterio 9- Subcriterios.

Desde el aspecto “adecuación”, la dimensión Objetivos se destaca por criterio en virtud de que sus puntuaciones medias han sido altas en cada uno. Contrariamente, a lo que se evidencia en el aspecto “claridad”, en el cual la dimensión Estándares, es la única dimensión con puntuaciones promedias altas en todos los criterios. Finalmente, es importante mencionar que en “adecuación”, la dimensión Indicadores, en función de las puntuaciones medias más bajas, presenta una media general inferior a las demás dimensiones. Mientras que, en el aspecto “claridad” esta situación se exhibe en la dimensión Objetivos.

Los criterios “Procesos Facilitadores” en los aspectos “claridad” y “adecuación” presentan puntuaciones medias de alrededor de 5 y 6 puntos en una escala de 1 a 7, considerando que 1 es lo más bajo y 7 la puntuación más alta, lo que indica que los expertos consideran a los ítems valorados “claros” y “adecuados”. Asimismo, los criterios registran “índices de validez de contenido” superiores a 0.8, como indicativos de validez de contenido. En tanto, que los criterios “Resultados” en los aspectos de claridad y adecuación, al igual que los de Procesos Facilitadores puntúan 5 y 6 en promedio en una escala de 7 puntos. Sin embargo, a diferencia de los cinco criterios que conforman “Procesos Facilitadores”, los criterios “Resultados” exhiben índices de validez de contenido menores; no obstante, el índice de validez de contenido entre los criterios Procesos Resultados y Facilitadores es alto.

Estos resultados permiten afirmar que el instrumento cuenta con una adecuada validez de contenido, ya que en todos los casos, los índices de validez de contenido son altos y similares entre sí. Aun cuando se modificaron algunos de los ítems del instrumento original, se logró obtener ítems consistentes en relación con lo conceptual.

Luego de la adaptación del modelo y de los resultados del “juicio de expertos”, se suprimieron 171 ítems (1 objetivo, 11 estándares y 159 indicadores), se modificó la redacción de 54 ítems (52 indicadores y 2 objetivos), y se incluyó un subcriterio, quedando establecido el número de componentes del modelo, tal como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 104.**

*Componentes del Modelo de evaluación de la calidad del grado- postgrado a distancia*

Criterios	Subcriterios		Objetivos		Estándares		Indicadores	
	Grado	Postgrado	Grado	Postgrado	Grado	Postgrado	Grado	Postgrado
Criterio 1.	4	4	10	10	12	11	17	13
Criterio 2.	4	5	8	9	8	10	11	14
Criterio 3.	5	5	8	9	21	18	52	26
Criterio 4.	4	4	9	8	18	17	51	21
Criterio 5.	3	3	12	11	35	29	111	39
Criterio 6.	2	2	7	6	11	11	18	14
Criterio 7.	2	2	8	8	14	14	19	16
Criterio 8.	2	2	8	8	16	16	28	19
Criterio 9.	4	4	9	9	13	10	26	12
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>79</b>	<b>78</b>	<b>148</b>	<b>136</b>	<b>333</b>	<b>174</b>

## 7.2. Algunas limitaciones de la investigación

El trabajo presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas a la hora de interpretar los resultados y las conclusiones que de estos se desprenden. Una limitación viene relacionada con el análisis de la información: la cantidad de información procedente del análisis de los criterios, subcriterios, objetivos, estándares, indicadores y evidencias, limitó el análisis con mayor profundidad. Por tal motivo nos hemos apoyado en medidas basadas en las valoraciones de los expertos, aunque la excesiva exhaustividad y longitud, del instrumento pudo dificultar un mayor número de aportes en las preguntas de respuesta abierta, como hubiera sido deseable. Hemos de admitir la posibilidad de que las percepciones de los encuestados no deba ser utilizada como el único medio para garantizar la validez del instrumento, sin embargo, por tratarse de la adaptación de un modelo internacionalmente consolidado, basado en los modelos de excelencia utilizados en todo el mundo, garantiza que sus objetivos y su estructura para ser aplicado como instrumento para orientar el diseño, aplicación y evaluación de los resultados de los programas de postgrado a distancia, junto con el aseguramiento de la calidad y la recogida de información para aportar evidencias de los resultados conseguidos, que sirvan como criterios que orientan la mejor continua de los programas, las personas que los aplican, y los recursos necesarios para mejora tender a la formación de los egresados en respuesta con las necesidades expresadas por la sociedad.

### 7.3. Futuros desarrollos

La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia, y del postgrado en particular, constituye un reto importante para el desarrollo de la región. Puesto que el aseguramiento de la calidad no es un fin, sino un medio, por consiguiente, debe organizarse y definirse de tal manera que permita a las instituciones optimizar los procesos de toma de decisiones, efectuar los cambios que resulten necesarios y mejorar sus mecanismos de gestión (Lemaitre, 2012). Como señala (Chiroleu, 2011), un desafío aún pendiente para la región es dejar de lado la valoración de la evaluación por sí misma, con fines meramente regulatorios y de control centralizado, para recuperar la idea de la evaluación para la mejora de la calidad.

Ante tal situación, y según los resultados de la presente investigación, se considera de interés continuar con la aplicación del “Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe”, como herramienta para la gestión de calidad con miras al mejoramiento de la calidad de los programas de la región, y proseguir con su revisión, validación, y actualización de acuerdo con las demandas sociales futuras. Asegurar la calidad y promover su desarrollo creciente es una responsabilidad de las propias instituciones de educación superior, que deben centrarse en su capacidad institucional para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación y avance continuo hacia la calidad.

Asimismo, resulta de interés avanzar en procesos de evaluación de la calidad de la educación a distancia, y de los programas de postgrado en particular, tanto a nivel institucional, de país como de toda la región de América Latina y El Caribe, en el convencimiento de que los procesos de mejoramiento de la calidad convoca a los responsables o líderes de instituciones u organismos de educación superior a comprometerse con una cultura de calidad y por tanto al aseguramiento de la calidad de sus programas e instituciones.

De esta forma, la evaluación permitirá generar nuevos modelos de gestión en la educación superior, nuevos criterios para la toma de decisiones, planificación y administración, y un modelo de gestión estratégico y pertinente. Al fin y al cabo, la evaluación de la calidad debería permitirle a la universidad asociar gestión con innovación (Fernández Lamarra, 2012). La evaluación tendrá incidencia sobre la calidad de lo evaluado siempre que sus resultados tengan consecuencias, es decir, que se tomen decisiones en función de los criterios que originaron el proceso evaluativo para la mejora de los programas y de la organización en las que se desarrollan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Abreu-Hernández, L. F. & De la Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37 (147), 162-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13233749010.pdf>

Abreu, L. (2014). Propuesta para un nuevo modelo de evaluación de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Recuperado [https://auip.org/seminario\\_calidad/web/documentos/Introduccion.pdf](https://auip.org/seminario_calidad/web/documentos/Introduccion.pdf)

Abreu, L., Cruz, V. & Martos, F. (2014). *Evaluación de Programas de Postgrado. Guía de autoevaluación 6ta edición*. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados. Salamanca.

Adolio Cascante, R. & Castro Tato, J. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en Costa Rica. Recuperado de <http://www.caled-ad.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyesnормas.pdf>

Agencia Centroamericana de Acreditación ACAP (2008). Manual de Acreditación de la ACAP. Recuperado de <http://www.utp.ac.pa/documentos/2013/pdf/MANUALDEACREDITACIONACAP2013.pdf>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster

- y Doctorado. Programa ACREDITA (2015). Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa/Guia-de-Autoevaluacion>
- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Aguilar Torres, C. (2010). Retos del postgrado en las universidades públicas de México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (22). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/22/cerat.htm>
- Alcántara, A. (2000). *Tendencias Mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. En CEIICH- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 1, 2-7
- Álvarez, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, 31(4), 31-45.
- ANUIES (1998). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- ANUIES de México.
- Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R. & Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456001.pdf>
- Arredondo, V. (2002). Evaluación y acreditación de los programas de postgrado. *Revista OMNIA*, 18(4), 17-32.
- Arredondo, V. M., Pérez, G. & Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, (45) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>

- Arribas Díaz, J.A. (2015). *Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, MIDE I, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Arribas, J.A. & Martínez, C. (2015), El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo. *Educación XXI*, 18 (2), 375-395.
- AUIP (2010). Pautas y lineamientos generales para la evaluación externa de programas de postgrado y doctorado en el marco de los premios AUIP. Recuperado de <http://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/2011/PautasEvaluacionExternaAUIP.pdf>
- Barceló, H. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en la República de Argentina. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)
- Barsky, O. & Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la argentina: tendencias y problemas actuales. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (5). Recuperado de [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_5\\_barsky.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf)
- Bereday (1964). En Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía Comparada*. (3), 61-67.
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. N. York. En Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thompson.
- Bernache Pérez, G. (2006). Encuentro. Los Retos del Posgrado en la Educación. *Dirección de Posgrado e Investigación Educativa*. Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de [http://portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/files/pdf/panel\\_posgrados\\_retos\\_bernache.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/files/pdf/panel_posgrados_retos_bernache.pdf)



- Bernaza, G. & Lee Tenorio, F. (2004). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (2), 10-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/755bernaza.PDF>
- Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe, en Ariza, T., Bermúdez, P., Quevedo-Blasco, R. & Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2): 89-108. Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/IXFORO/RIPS.pdf>
- Black, S. & Porter, L. (1996). Identification of the Critical Factors of TQM. *Decision Sciences*, 27: 1-21. doi: 10.1111/j.1540-5915.1996.tb0084
- Boletín Oficial (BO) (1995). Ley 24.521. Ley de Educación Superior. Buenos Aires.
- Boletín Oficial del Estado (2011). Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Recuperado de <http://www.cualificacionesprofesionales.info/sites/default/files/legislacion/Marco%20Espa%C3%B1ol%20de%20Cualificaciones.pdf>
- Borges Frías, J. (2007). Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la educación de posgrado a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1728Borges.pdf>
- Brunner, José-Joaquín (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, 3 (7), 130-143. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/86/144>
- Butcher, N. & Wilson-Strydom, M. (2013). A Guide to Quality in Online Learning. *Academic Partnerships*. Recuperado de <http://www.academicpartnerships.com/sites/default/files/A%20Guide%20to%20Quality%20in%20Online%20Learning.pdf>
- C-RAC (2011). *Council of Regional Accrediting Commissions Distance education programs. Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning)*.

Middle States Commission on Higher Education. Printed in the United States of America.

Cabero, J. & Llorente, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) 11-22. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

CALED (2007). *Creación y puesta en marcha del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)*. Loja: UTPL.

CALED (2011). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Loja: UTPL.

CALED (2014). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Loja: UTPL.

Callejo, J.; Aguado, T.; Ballesteros, B.; Gil, I. & López, B. (2001). *Indicadores de evaluación de a educación a distancia en un sistema universitario*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142134.pdf>

Calvo-Mora, A. & Criado García, F. (2005). Análisis de la validez del modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad en instituciones universitarias: un enfoque directivo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(3). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399287>

CAPES (2010). *Reglamento para la avaliacao trienal 2010 (2007- 2009)*. Recuperado de <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/07/REGULAMENTO-PARA-A-AVALIA%C3%87%C3%83O-09jul10.pdf>

Cardoso, E. (2006). *Evaluación de la organización académico-administrativa de tres programas de posgrado en educación con relación a los parámetros del CONACYT*. México: Tesis doctoral publicada en la Escuela Superior de Comercio y Administración, del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

- Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/284/696>
- Carot Sierra, J.; Gironés Gil, M. & Jabaloyes Vivas, J. (2008). *Guía para la elaboración de una memoria EFQM en centros educativos*. Editorial: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educación.
- Castillo, M. & Ulloa, K. (2014). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en la República de Colombia*. En *Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Loja: UTPL.
- Cervantes Pérez, F.; Herrera Márquez, A. & Parra Cervantes, P. (2011). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación a distancia en México*. Recuperado de <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyesnormas.pdf>
- Chadwick, C. & Rivera, N. (1991). *Evaluación Formativa para el Docente*. Ediciones Piadós. Barcelona-España.
- Chaudhary, S. (2005). Perspectives of quality distance education. 2(1). Recuperado de <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/5.%20Chaudhary%20Sohanvir.pdf>.
- CHEA (2015). International quality group international quality principles. Recuperado de <http://www.chea.org/pdf/Quality%20Principles.pdf>
- Chiancone Castro, A. & Martínez Larrechea, E. (2005). *Evaluación y Acreditación en la Educación Superior*. Un estudio comparado de América Latina y de Europa. Sociedad Argentina de Estudios Comparados.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z. (1987) Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education. *American Association of Higher Education Bulletin*, March. In Chaudhary,

- S. (2005). Perspectives of quality distance education. 2(1). Recuperado de <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/5.%20Chaudhary%20Sohanvir.pdf>.
- Chiner, E. (2011). La validez. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19380/25/Tema%206-Validez.pdf>
- Chiroleu, A. (2011). "La Educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?, *Revista Avaliação*, 16 (3).
- CINE 2011 (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf>
- CNA (2010). Consejo Nacional de Acreditación. Guía de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento. Colombia. Recuperado de [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363\\_GuiaAut\\_MyD.pdf?binary\\_rand=9344](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_GuiaAut_MyD.pdf?binary_rand=9344)
- CNA (2014). Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación Institucional. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_Lin\\_Ins\\_2014.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf)
- CNA (2014). Comisión Nacional de Acreditación. Reglamento para desarrollo de los procesos de acreditación de programas de postgrado. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/REGLAMENTOS/Reglamento%20APre.pdf>
- CNA (2014). Comisión Nacional de Acreditación. Manual para la acreditación de programas de postgrado. Manual de acreditación para programas de magíster. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion/AllItems/Manual-Magister-Completo.pdf>
- CNA (2013). Comisión Nacional de Acreditación Resolución exenta DJ No. 006-4. Criterios de evaluación de programas de postgrado. Recuperado de <https://www.cnachile.cl>.

cl/Documentos%20de%20Paginas/Criterios%20vigentes%20para%20la%20Acreditaci%C3%B3n%20de%20programas%20de%20postgrado%20a%20partir%20del%2004%20de%20noviembre%20del%202013.pdf

CONEAU (2010). Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Modelo de calidad para la acreditación de programas de postgrado, modalidad presencial y estándares para maestrías y doctorados. Perú. Separata Especial. Recuperado de <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=3858>

CONEAU (2011). Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina. Resolución ministerial (160/11). Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/index.php/acreditacion-grado-y-posgrado/carreras-de-posgrado#normativa>

CONEAU (2014). Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Posgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/CatalogoPosgradosWeb.pdf>

CONEAU (2015). Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Información general. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU>

Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Recuperado de [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing\\_Knowledge\\_Societies.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf)

Cookson, P. (2002). Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/66/118>

- CRES (2008). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a7.pdf>
- CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de Indias, Colombia.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Records*, 64: 672- 683.
- Cruz Cardona, V. (2014). Tendencias del postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87032685004.pdf>
- De la Orden, A. (1991). *Investigación evaluativa*. Tecnología de la educación. Madrid, Santillana.
- De la Orden, A. & Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 69-88.
- De Miguel Díaz, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 145-178
- Declaración de Lima (2009). Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Declaracion-de-Lima-2009.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Declaracion-de-Lima-2009.pdf)
- Deshpande, P. M. (1995). Quality assurance - Distance education issues. En M. S. Rao, G. Srinivasacharyulu y J. Mohanraj (Eds.), *Quality assurance in distance education*, Hyderabad: Centre for Evaluation, B. R. Ambedkar Open University.
- DETC (2014). *Accreditation Handbook. Policies, Procedures, and Standards of the Accrediting Commission of the Distance Education and Training Council*. Distance Education and Training Council . Washington. Recuperado de <http://www.deac.org>

org/UploadedDocuments/Accreditation%20Handbook/2014\_Accreditation\_Handbook.pdf

Días Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. En Balzan, N. C. & Días Sobrinho, J. (Orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 53-86.

Díaz Barriga, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.

Díaz Barriga, A. (2006). Indicadores para evaluar el posgrado o un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo. Recuperado [http://www.angeldiazbarriga.com/doctos/estudios\\_calidad.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/doctos/estudios_calidad.pdf)

Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.

Directrices y Estándares Europeos 2015 para la garantía de la calidad. Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) (2015). Recuperado de [http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ACPUA.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ACPUA.pdf)

Distance Education and Training Council- DETC, Council for Higher Education Accreditation –CHEA. Recuperado de <http://www.educationcorner.com/detc.html>

Distance Education Programas (2011). *The Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education- Online Learning*. Middle States Commission on Higher Education. Philadelphia.

Distance Education Strategy to 2010. University of Otago. Recuperado de [http://www.otago.ac.nz/courses/distance\\_study/otago084451.pdf](http://www.otago.ac.nz/courses/distance_study/otago084451.pdf)

- Domínguez, A. (2000). Programas académicos de posgrado. Recuperado de <http://www.slideshare.net/Alexdfar/programas-acadmicos-de-posgrado>
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. En Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- EADTU (2015). European Association of Distance Teaching Universities –Recuperado de <http://www.distancelearningportal.com/partners/eadtu/>
- Eisner, E. (1979). *The Educational imagination*. London: MacMillan.
- ENQA. European Network for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado de <http://www.enqa.eu/>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escrig Tena, A. B. & Bou Llusar, J. C. (2002). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de la dirección de la calidad una propuesta de mejora. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 8 (1), 151-176. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=251467>
- Espinoza, O. & González, L. E. 2009. Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. *Revista CTS*, 13 (5), 207-232. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v5n13/v5n13a11.pdf>
- Esquivel, J. (2002). *La universidad hoy y mañana. El posgrado Latinoamericano*. Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores. México.
- Facundo, A. (2008). La Educación Superior a Distancia en Colombia: Un Análisis del Marco Normativo. En Mena, M., Rama, C. & Facundo, A. (2008). *El Marco Regulatorio de*



*la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD VIRTUAL EDUCA ICDE. Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.

Fainhloc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 OEI, Madrid, mayo – octubre 2004.

Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: UNESCO-EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N. (2009). *Universidad, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N. (2010) *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.

Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 1-29. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/issue/view/Noviembre%202012/showToc>

Fliguer, J.L. & Accinelli, A. (2011). Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab01.pdf>

Flynn, B. & Saladin, B. (2001). Further evidence on the validity of the theoretical models underlying the Baldrige criteria. *Journal of Operations Management*, 19 (3), 617–652.

- Ford, M. W. & Evans, J. R. (2000). The role of follow-up in achieving results from self-assessment processes. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(6), 589-606.
- Freedman, A.; Simmons, S.; Lloyd, L.; Redd, T.; Alperin, M.; Salek, S.; Swier, L. & Miner K. (2014). Public Health Training Center Evaluation: A Framework for Using Logic Models to Improve Practice and Educate the Public Health Workforce. *Health Promot Practice*, 15 (1), 80-88. DOI: 10.1177/1524839913509271.
- Fresan Orozco, M. & Marquís, C. (2013). Los estudios de posgrado en Argentina y México a casi dos décadas de la implantación de los mecanismos de evaluación-acreditación. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_04/0797.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0797.pdf)
- Fundora, G. (2010). La educación superior avanzada: calidad-equidad pertinencia: Tasas de coberturas terciarias en América Latina y el Caribe. *Revista Pedagogía Universitaria*, 15 (1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/521>
- Gago, A. (2005). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: SEP.
- Garanto Alós, J. (1989). *Modelos de evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- García Aretio, L. (1998). Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una Universidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 1, (1), 63 – 85.
- García Aretio, L. (2001). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Editorial ARIEL (Grupo Planeta).
- García Aretio, L. (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje. *Boletín de Noticias de Educación a distancia (BENED)*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:312/editorialjunio2006.pdf>

García Aretio, L. (2015). Contextos universitarios mediados. Blog de García Aretio sobre educación universitaria en contextos no presenciales. Recuperado de <http://aretio.hypotheses.org/203>

García Garrido, J.L. (1982). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.

García, M.E. & Andrada, O. A. (2008). Calidad, gestión y acreditación de los postgrados a distancia. *Revista de Divulgación Científica de Ciencia y Tecnología de la UNCA*, 1 (1). Recuperado de <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CIENCIA%20Y%20TECNOLOGIA/Revista%2013%20ONLINE/1.%20calidad,%20gestion.pdf>

Garrison, D. R. (1989) *Understanding Distance Education*, New York: Routledge.

Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (2008). (Editores). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO 2008. Recuperado de <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/Tendencias-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington: The World Bank. Recuperado de [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000094946\\_9912220532351/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000094946_9912220532351/Rendered/PDF/multi_page.pdf)

Gibbons, M. et al (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Ediciones Palomares – corredor. Barcelona, España.

Gobierno Bolivariano de Venezuela (2001). Bases legales. Normativa general de los estudios de postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades. *Gaceta oficial* 37.328. Recuperado de <http://www.ccnpg.gob.ve/baseslegales.asp?id=normativa>

González, E. (2010). El estado del arte de los postgrados e investigación latinoamericana y caribeña. Importancia de la CRES 2008, la CMES 2009 y el ENLACES. Recuperado

de [http://www.observatorioocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion\\_de\\_postgrado.PDF](http://www.observatorioocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion_de_postgrado.PDF)

Granados, H., Mercado, I. & Delgado, A. (2004). Evaluación académica del posgrado: Un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano. *Universidades*, (27) 29-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302705.pdf>

Greene, J.C. (2013). *Logic and evaluation theory*. *Evaluation and Program Planning*, 38 71-73

Greene, L. J. (2015). Es el momento de revisar el sistema de postgrado brasileño. Recuperado de <http://blog.scielo.org/es/2015/01/26/es-el-momento-de-revisar-el-sistema-de-postgrado-brasileno/>

Grifoll, J.; Huertas, E.; Prades, A.; Rodríguez, S.; Rubin, Y.; Mulder, F. & Ossiannilsson, E. (2010). *Quality Assurance of E-learning*. Recuperado de [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA\\_wr\\_14.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_wr_14.pdf)

Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Guerra Rodríguez, D. (1998). Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización. *Revista de la Educación Superior*, 108 (27). Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista108\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista108_S1A1ES.pdf)

Guerra, D.; Leles da Silva, M.; Vigna, M. & Peré, N. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en la República Oriental del Uruguay. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)

Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia (2010). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Loja: UTPL.

- Gumport, P. J. y Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. En Smart, J.C. & Tierney; W. (Eds.). *Higher education: Handbook of theory and Research*. Nueva York: Agathon Press.
- Guzmán, J. & Hernández, O. (2008). Trece años del posgrado a distancia en el centro de excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18 (2), 35-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411193003.pdf>
- Heras, I., Marimon, F. & Casadesús, M. (2009), Modelo EFQM de autoevaluación: un estudio de su validez interna. Documento de Trabajo. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/oewhesai/LB\\_02\\_2009.pdf](http://www.sc.ehu.es/oewhesai/LB_02_2009.pdf)
- Heredia L., Sánchez A. & Vargas, D. (2012). Confiabilidad y validez del cuestionario de espiritualidad de Parsian y Dunning en versión española. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [Internet], 20(3). Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/es\\_a18v20n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/es_a18v20n3.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hogan, D.J. (2003). Postgrado en Brasil. Situación y características. *Omnia*. Recuperado de [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/Esp\\_16/13.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_16/13.pdf)
- Holmberg, B (1989). *Theory and practice of Distance education*. Londres: Routledge.
- Hope, A. (2001), Quality assurance, in G.M. Farrell ed., *The changing faces of virtual education* (Vancouver, BC, The Commonwealth of Learning). Recuperado de [[http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/Virtual2\\_complete.pdf](http://www.col.org/virtualed/virtual2pdfs/Virtual2_complete.pdf)].
- Horruitiner, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. Ministerio de Educación Superior, Cuba. Recuperado <http://www.rieoei.org/deloslectores/1738Silva.pdf>

Huisman, J. & Naidoo, R. (2006). The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 1-13.

iNACOL (2009). National Standards for Quality Online Programs. Recuperado de <http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/national-standards-for-quality-online-programs.pdf>

ISO 9000:2000. Norma Internacional. Sistemas de gestión de la calidad — Conceptos y vocabulario. Secretaría Central de ISO. Recuperado de [http://saneamientotecnico.es/ISO\\_9000-2000.pdf](http://saneamientotecnico.es/ISO_9000-2000.pdf)

Jaramillo Salazar, H. (2010). Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. En Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Eudeba.

Jaramillo Salazar, H. (2013). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*. Recuperado de <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf>

Jeanine, R. (2008). Modelos de Acreditación y Evaluación de los Sistemas de Postgrados en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://tendencias.wordpress.com/bases-conceptuales/>

Jeppesen, N. & Guetrini, M.V. (2004). La educación superior en Argentina. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en argentina. IESALC/UNESCO. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149465so.pdf>

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) (2015). Program evaluation standards statements. Recuperado de <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>

- Jornet, J., López-González, E., & Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (4), 9- 11.
- Jung, I. & Latchem, C. (2012) *Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e learning: Models, Politics and Research*. Routledge, New York.
- Juran, J. M. (2003). En Rubio, M. J. (2003). *Memoria. Proyecto: Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Loja Universidad Técnica Particular de Loja.
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (2005) *Quality Assurance in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning, Vancouver. [www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/PS-QA](http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/PS-QA)
- Krauskopf, M. (2003), Indicadores Cuantitativos de los Doctorados Conferidos en el País ¿Falta de atención o expresión de subdesarrollo? Estudios de Postgrado. *Perspectivas y Desafíos*. Consejo Superior de Educación, Santiago.
- Lema Labadie, J. (2012). La calidad educativa, un tema controvertido. Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de [http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2012\\_10\\_01\\_archive.html](http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2012_10_01_archive.html)
- Lemaitre, M. J. (2012) Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012 [En línea] Recuperado de [<http://www.universianet/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superiorpdf>]
- López Romero, Ma. A. (2002). Los estudios de postgrado en el mundo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20 (65-74). Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art_5.pdf)

- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Recuperado [http://www.observatoriocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion\\_de\\_postgrado.PDF](http://www.observatoriocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion_de_postgrado.PDF)
- Lupión, P., Vianney, J. & Roesler, J. (2010). *Educación superior a distancia en Brasil*. En Lupión, P. & Rama, C. (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y Tendencias*. Recuperado de [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc\\_2010\\_\(tendencias\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_(tendencias).pdf)
- Lvovich, D. (2010). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. En Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Eudeba.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. En Orts, M.I. (2011). *Validez de contenido del Practice Environment Scale of the Nursing Work Index (PES-NWI) en el ámbito europeo*. Tesis Doctoral. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21852/1/tesis\\_orts.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21852/1/tesis_orts.pdf)
- Malcolm Baldrige (2011- 2012). 2011 – 2012 Criteria for Performance Excellence. Recuperado de [http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011\\_2012\\_Business\\_Nonprofit\\_Criteria.pdf](http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011_2012_Business_Nonprofit_Criteria.pdf)
- Malfroy, J. (2004). Conceptualization of a Professional Doctorate Program: Focusing on Practice and Change. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 63-79.
- Manzo, L., Rivera C. & Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional Iberoamericano. *Educ Med Super*, 20(3). Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20\\_03\\_06/ems09306.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm)
- Marchesi, A. & Martín, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.



- Márquez Gordones, L. (2013). El método EFQM para el aseguramiento de la calidad aplicado a la dirección de investigaciones y postgrado de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 35 (2), 85-126. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/1217/1172>
- Martín, J. (2007). Situación de la Educación a Distancia en la Argentina (CONEAU), Seminario internacional CNA – RIACES sobre Evaluación Externa de Agencias de Acreditación - 23 y 24 de noviembre Bogotá Colombia.
- Martín, J.M. (2000). *La acreditación universitaria en el MERCOSUR: Ordenamiento legal*, Universidad Autónoma de Asunción, Asunción.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Mediano, C. (2011). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Mediano, C. & Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>
- Martinez-Mediano, C. and Lord, S.M. (2012). Lifelong Learning Competencies Program for Engineers, *International Journal of Engineering Education*, 28 (1).
- Matallana Kuan, O. & Torres Zamudio, M. (2011). Caracterización de la educación superior a distancia, en las universidades colombianas. *Revista de investigaciones UNAD*, (10). Recuperado de <http://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/4.%20Caracterizacion%20de%20la%20educacion%20superior%20a%20distancia,%20en%20las%20universidades%20colombianas.pdf>

- McAnanay, E.G. (1975) Radio schools in non-formal education: an evaluation perspective. In Chaudhary, S. (2005). *Perspectives of quality distance education*. 2(1). Recuperado de <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/5.%20Chaudhary%20Sohanvir.pdf>.
- Mena, M., Rama, C. & Facundo, A. (2008). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD VIRTUAL EDUCA ICDE. Bogotá Ediciones Hispanoamericanas Ltda.
- Mena, M., Rama, C. & Facundo, A. (2008). La diversidad de la construcción de los marcos normativos de la Educación a Distancia (EaD) en América Latina. En Mena, M., Rama, C. & Facundo, A. (2008). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD VIRTUAL EDUCA ICDE. Bogotá Ediciones Hispanoamericanas Ltda.
- Mendoza Lira, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente. *Revista Docencia e Investigación*, 21. Recuperado de <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/03.pdf>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Messick, S. (1995). En Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación (2011). Resolución 160/2011. Recuperado de [http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME160\\_11.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Resolución 2755. Bogotá. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>
- Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM. European Foundation for Quality Management. Disponible en: [www.efqm.org](http://www.efqm.org)

Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (2013). Recuperado de [http://fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/Modelo\\_Iberoamericano\\_Administracion\\_Publica\\_V\\_2013.pdf](http://fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/Modelo_Iberoamericano_Administracion_Publica_V_2013.pdf)

Modelo Norteamericano de Excelencia Malcom Baldrige. Malcolm Baldrige National Quality Award. Disponible en: <http://asq.org/learn-about-quality/malcolm-baldrige-award/overview/overview.html>

Mollis, M.; Núñez, J. & García Guadilla, C. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Moore, M. G. (1991) “*Editorial: distance education theory*”, *The American Journal of Distance Education*.

Morles, V. (2005). Educación de postgrado o educación avanzada. *Investigación y Postgrado*, 20 (2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872005000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872005000200003&script=sci_arttext)

Munita Jordán, M. & Reyes Brito, J. (2012). *El Sistema de Postgrado en Chile: Evolución y Proyecciones para las Universidades del Consejo de Rectores*. Universidad de Valparaíso.

Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25. Recuperado de: [http://reined.webs.uvigo.es/ejemplares/5/reined\\_05\\_02.pdf](http://reined.webs.uvigo.es/ejemplares/5/reined_05_02.pdf)

Muñoz, G.A. (2014). Elementos Teóricos sobre calidad en postgrado. Centro de Investigación en Educación de calidad CEINEDUCA, Venezuela. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Elementos-Te%C3%B3ricos-Sobre-Calidad-En-Postgrado/55457258.html>

Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., & Stone, E. M. (2013) Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36, 88-96.

Normas y Procedimientos para la Gestión del Postgrado (Instrucción No. 1/2013). Recuperado de [http://www.ffa.sld.cu/post-instruccion01\\_2013.pdf](http://www.ffa.sld.cu/post-instruccion01_2013.pdf)

Olaru, M.; Maier, D.; Nicoara, D. & Maier, A. (2014). Establishing the basis for development of an organization by adopting the integrated management systems: comparative study of various models and concepts of integration. 2nd World Conference On Business, Economics And Management -WCBEM 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 109, 693 – 697.

Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC) (2014). Recuperado de <http://odlqc.org.uk/odlqc-standards>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011 (2013). Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), Montréal, Québec. Recuperado <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-sp.pdf>

Orts, M.I. (2011). *Validez de contenido del Practice Environment Scale of the Nursing Work Index (PES-NWI) en el ámbito europeo*. Tesis Doctoral. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21852/1/tesis\\_orts.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21852/1/tesis_orts.pdf)

Osmer, P. (2012, En Munita Jordán, & Reyes Brito (2012). *El Sistema de Postgrado en Chile: Evolución y Proyecciones para las Universidades del Consejo de Rectores*. Editorial Universidad de Valparaíso.

Ossiannilsson, E.; Williams, K.; Camilleri, A. F. & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*. Oslo: International Council for Open and Distance Education – ICDE. Recuperado de <http://icde.org/admin/filestore/Resources/Reports/ICDEQualitymodels2.pdf>

- Oteiza, E. (2010). El postgrado en la Argentina. Elementos para una estrategia en el contexto de America Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 2 (1). Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/189/152>
- Padilla, A. & Daza, R. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en el Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)
- Pape, L. & Wicks, M. and The iNACOL Quality Standards for Online Programs Committee (2009). *National Standards for Quality Online Programs. International Association for K-12 Online Learning*. Recuperado de <http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/national-standards-for-quality-online-programs.pdf>
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1978). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. In *Beyond the Numbers Games* (eds Hamilton, et al) Macmillan London.
- Passarini, J., Juri, P., Borlido, C. & Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 79-100.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pérez Juste, R. (1993). Evaluación de las adaptaciones curriculares. *Revista de Ciencias de la Educación*. 153, 51-68
- Pérez Juste, R. (1995). *Evaluación de programas educativos*. Metodología para la evaluación de programas educativos, en A. Medina y L.M. Villar: *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (2000). La Evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world*. Londres: Routledge.
- Perraton, H. (2007). *Open and Distance Learning in the developing world*. Routledge, USA and Canada.
- Peter Kandlbinder & Tai Peseta (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom, *International Journal for Academic Development*, 14 (1), 19-31, DOI: 10.1080/13601440802659247
- Peters, O. (1989). The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialization and distance teaching. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 4 (3).
- Peterson, M. W. & Dill, D. D. (1997). Understanding the competitive environment of the postsecondary knowledge industry. En M. W. Peterson, D. D. Dill y L. A. Mets (Eds.), *Planning and management for a changing environment: A handbook on redesigning postsecondary institutions*, 3-29. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pietzonka, M. (2010). Quality Assurance of Doctoral Education in Germany – Experiences, Standards and Challenges. Central Evaluation and Accreditation Agency Hanover (ZEvA. Recuperado de <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA%20workshop%20report%2012.pdf>
- Pires, S. & Lemaitre, M. (2010). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO\\_08\\_Pires.pdf](http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_08_Pires.pdf)
- Polit, D. F., Beck, C., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459- 467.

Ponce Grima, V. (2006). Tendencias, perspectivas y retos del posgrado y la investigación en Latinoamérica. *Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa*. Secretaría de Educación. Recuperado de [http://www.clacso.net/documentos\\_aportes/35.pdf](http://www.clacso.net/documentos_aportes/35.pdf)

Posner, G. (1998). *Análisis del curriculum*. Colombia: McGraw Hill.

Principles and Practices for Assessing the Quality of Post-Graduate Education and Research Training (2010). Recuperado de [http://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/Principles\\_and\\_Practices\\_Brisbane\\_2010.pdf](http://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/Principles_and_Practices_Brisbane_2010.pdf)

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (2012). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en las modalidades a distancia y mixta*. SEP CONACYT

Programa Nacional de Postgrados de calidad (PNPC) (2010). Programas vigentes 2010. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de [http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado\\_PNPC.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado_PNPC.pdf)

Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) (2011). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no-escolarizada (a distancia)*. SEP CONACYT.

Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) (2014). Contexto nacional. Recuperado de [http://www.investigacion.uson.mx/docto-posg/estadisticas\\_pnpc\\_dic2014.pdf](http://www.investigacion.uson.mx/docto-posg/estadisticas_pnpc_dic2014.pdf)

RAE (2015). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Edición en línea.

Rama, C. (2006). *Los Postgrados en América Latina en la sociedad del saber*. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, Caracas: IESALC/UNESCO.

Rama, C. (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.

- Raposo Villavicencio, R. (2004). Fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos de la Educación a Distancia en la enseñanza de postgrado. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos18/fundamentos-educacion-postgrado/fundamentos-educacion-postgrado.shtml>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía Comparada*. (3), 61-67.
- Raventós, F. & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada* (20), 19-40.
- Real Decreto 96/2014, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2359](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2359)
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior- RIACES. Recuperado de <http://riaces.org/>
- Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba (2004). Recuperado de <http://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2012/01/RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>
- Reglamento Específico de Modalidades Semipresencial a Distancia y Virtual del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de [http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley\\_reglamentos/REGLAMENTOS\\_8\\_DE\\_SEPTIEMBRE\\_CON\\_TAPAS.pdf](http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley_reglamentos/REGLAMENTOS_8_DE_SEPTIEMBRE_CON_TAPAS.pdf)
- Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas. Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de [http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley\\_reglamentos/REGLAMENTOS\\_8\\_DE\\_SEPTIEMBRE\\_CON\\_TAPAS.pdf](http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley_reglamentos/REGLAMENTOS_8_DE_SEPTIEMBRE_CON_TAPAS.pdf)



- Revelo, J. (2004). *Normas, reflexiones y realidades sobre la educación superior en los países miembros del Convenio Andrés Bello*. Publicación, Bogotá : Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, C. & Vargas, S. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en Venezuela. Recuperado de <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyesnормas.pdf>
- Rojas Soriano, R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Edit. Trillas, México 1996.
- Rubio, M; Morocho, M. & Camacho, A. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en la República de Ecuador. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)
- Rubio, M. J. (2003). *Memoria. Proyecto: Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Loja: UTPL.
- Ruíz, J.M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, 33 (3) 327-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>
- Sangrá, A. (2002). *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior*. UOC.
- Santander, W. & Schallk, A. E. (2014). Avances en el estado de situación del aseguramiento de la calidad de la educación en Chile (2011- 2014). Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)

- Santos Roig & Pérez-Meléndez (2014). *Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE)*. *Anales de psicología*, 30 (2), 438-449. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico\\_clinica7.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_clinica7.pdf)
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 4 (1), 9-34. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:Ried-20016608CF2C-C779-29E3-F199-58FD62A33C90>
- Schmeiser, C. B., & Welch, C. (2006). Test development. En Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Scriven, M. (1967). The methodology evaluation, en Martínez Mediano (2011). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 991 – 1022. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004)
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thompson.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgment and risk perception. En Calvo-Mora, A. & Criado García, F. (2005). Análisis de la validez del modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad en instituciones universitarias: un enfoque directivo.

*Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(3). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399287>

Silvio, J. (2004). El liderazgo en la gestión de calidad de la educación a distancia como innovación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1, 2), 17-39. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/1073/989>

Silvio, J. (2006), Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>

SINAES (2012). Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. Recuperado de [http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso\\_acreditacion/manual\\_postgrado\\_feb12.pdf](http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_postgrado_feb12.pdf)

Sistema Costarricense de Información Jurídica. Ley fundamental de educación. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_articulo.aspx?param1=NRA&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&nValor5=142656](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_articulo.aspx?param1=NRA&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&nValor5=142656)

Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Sociedad Española de Pedagogía (1988). *La calidad de los centros educativos*. Alicante.

Strategic Leaders Global Summit (2010). *Graduate Education Leaders Issue Global Statement on Quality*. International agreement reached at summit on principles for measuring quality in doctoral and master's education. Recuperado de [http://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/N\\_pr\\_BrisbaneSummit.pdf](http://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/N_pr_BrisbaneSummit.pdf)

Stufflebeam (1981), en Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.

- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Stufflebeam, D. L. (1969). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. In A. Walcott (Ed.), *Improving educational assessment and an inventory of measures of affective Behavior*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Thombs, D.; Baldwin, J.; Beck, K.; Colwell, B.; Olds, S. & Simons Morton, B. (Eds.). (2004). AAHB Initiative to Establish Doctoral Research Competencies: A First Step. *American Health Behavior*, 28(6), 483-486.
- Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. En: Idea La Mancha. *Revista de educación de Castilla*, 2 (3), 54-69. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/39217293\\_La\\_evaluacin\\_de\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacin\\_conceptos\\_modelos\\_e\\_instrumentos](http://www.researchgate.net/publication/39217293_La_evaluacin_de_la_calidad_de_la_educacin_conceptos_modelos_e_instrumentos)
- Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 13- 28.
- Tiffin, J. & Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual*. Barcelona, Paidós.
- Trebino, H. (2008). Sistemas de evaluación y acreditación de posgrados en América Latina y el Caribe: análisis crítico de la información obtenida. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/presentacin\\_trebino.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/presentacin_trebino.pdf)

- Trebino, H. (2009). ¿Acreditación o aseguramiento de la calidad del postgrado? Ponencia presentada en el *III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica*, Mar del Plata, Argentina
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Ugaz, P. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en la República del Perú. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- UNESCO (2005). Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf>
- UNESCO (2008). Conferencia Regional de Educación Superior. UNESCO y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UNESCO/IESALC (2007) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*. La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas.

- Uricochea, F. (1991): "Ciencia y educación superior: tendencias y perspectivas". En Jaramillo Salazar, H. (2013). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*. Recuperado de <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf>
- Valcárcel, M., & Simonet, B. M. (2009). El posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español. *La Cuestión Universitaria*, 5, 91-98. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/18.pdf>
- Verduin J. R. & Clark, T. A. (1991) *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Villanueva, E. (2010). Alcances y Perspectivas de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educativa en América Latina. Recuperado de <http://es.slideshare.net/guest4af25cd/alcances-y-perspectivas-de-los-sistemas-de-aseguramiento-de-la-calidad-educativa-en-amrica-latina>
- Wilson, D. & Collier, D. (2000). An Empirical Investigation of the Malcolm Baldrige National Quality Award Causal Model. *Decision Sciences*, 31 (2), 361- 383. doi: 10.1111/j.1540-5915.2000.tb01627.x
- Winn, B.A. & Cameron, K. S. (1998). Organizational quality: An examination of the Baldrige National Quality framework. *Research in Higher Education*, 39 (5), 491- 512.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zorrilla, M. & Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 200-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025028.pdf>

Zubieta, J.; Bautista, T.; León, J.; Tapia, E. & Germán, E. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes\\_normas\\_reglamentos\\_ead\\_2da\\_ed.pdf](http://www.caled-ead.org/sites/default/files/field/documentos/LibrosCaled/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf)

**ANEXOS**

---



**ANEXO 1.**

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad  
en Educación Superior a Distancia

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE LA “PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO A DISTANCIA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”****1. INTRODUCCIÓN**

La propuesta de “Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado a Distancia ha sido elaborada a partir de la “Guía de Autoevaluación para Programas de Grado a Distancia” del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia – CALED, y la “Propuesta de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” que se gestó en agosto del

2000 por la preocupación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la invitación a un grupo de expertos para analizar la situación de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe, disponible en: <http://gdr1.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/memorias.pdf> La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) estuvieron de acuerdo para que la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) – Ecuador, asumiera el Proyecto como Entidad Ejecutora.

Adicionalmente, se han consultado para la fundamentación y apoyo, entre otros, los modelos de evaluación de programas de postgrado de los sistemas de evaluación de América Latina y el Caribe (CONEAU Argentina, CNAColombia, SINAES Costa Rica, PNPC México, CONEAU Perú, CAPES Brasil, JAN Cuba, CNA Chile, CEAACES Ecuador), así como, el modelo de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados, ACAP Honduras; y el modelo de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados, AUIP España para tener una visión integral de la región. Los modelos específicos para la evaluación de la calidad del postgrado a distancia; así como aquellos lineamientos para la evaluación y acreditación de los programas de Maestría y Doctorado, han sido sustento básico para aquellos aspectos específicos de la calidad de los programas de postgrado a distancia. De igual forma varias experiencias y propuestas de evaluación de programas de postgrado en general y a distancia en particular han complementado dicha consulta.

En tal sentido, la propuesta comprende, en primer lugar, el marco conceptual de la educación de postgrado, centrando la atención en los principales aspectos de calidad del programa de postgrado. En segundo lugar, la caracterización del modelo de evaluación, enfatizando en el “enfoque del modelo”, en donde se presenta la definición de calidad, los objetivos generales, el modelo de gestión y el despliegue del modelo. En tercer lugar, se realiza una descripción de los criterios del modelo de evaluación. El modelo no sólo se centra en demostrar aquellas características intrínsecas de un programa de postgrado a distancia, sino aquellas que contribuyen a la organización y gestión. En cuarto y último lugar, se hace constar la sistematización de los criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores del modelo de evaluación. Se concretan los estándares e indicadores del modelo, una vez definidos los subcriterios y objetivos específicos.

En este contexto, y con la finalidad de gestar una propuesta de calidad con la participación de la comunidad académica comprometida con este proceso de calidad de alto nivel, surge la necesidad de validar los criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores del modelo de evaluación que corresponde, concretamente, al nivel de postgrado. Para ello, se ha elaborado un documento denominado “Instrumento para la validación de la “Propuesta de Evaluación de la Calidad de los Programas de Postgrado a Distancia para América Latina y El Caribe”.

El instrumento contiene: 1) una breve introducción de la construcción del instrumento; 2) los objetivos del postgrado a incluir en la propuesta del modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia; y 3) la propuesta para la evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia.

La propuesta comprende nueve criterios, en donde los “criterios” determinan el marco general, los “subcriterios” permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y los “objetivos” reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada área y para alcanzar cada uno de los objetivos se fija un nivel mínimo de calidad que se denomina “estándar” que es posible medir con los “indicadores”. El indicador es la magnitud operativa que permite identificar el cumplimiento de un estándar

A su vez, esta tercera parte “propuesta para la evaluación de la calidad de los programas de postgrado a distancia” contiene tres columnas, la primera columna se refiere a los subcriterios, objetivos, estándares e indicadores de calidad del modelo motivo

de validación; y, la segunda y tercera columna se refieren a la escala de valoración correspondiente. Para el efecto, se ha establecido una escala Likert de 1 a 7 para valorar cada elemento de menor a mayor en cuanto su “pertinencia o adecuación “para el propósito que persigue “evaluar la calidad del postgrado”; y la “claridad” con la que lo hace. Es decir, se solicita que valoren:

1. La “adecuación de los nueve criterios” para formar parte del modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado”. Y la “claridad” con la que se enuncian.
2. La “adecuación de los subcriterios” de cada uno de los criterios para formar parte del modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado”. Y la “claridad” con la que se enuncian.
3. La “adecuación de los objetivos” de cada uno de los subcriterios para formar parte del modelo. Y la “claridad” con la que se enuncian.
4. La “adecuación de los estándares” de cada uno de los objetivos, y su adecuación para formar parte del modelo. Y la “claridad” con la que se enuncian
5. La “adecuación de los indicadores” de cada uno de los estándares, y su adecuación para formar parte del modelo. Y la “claridad” con la que se enuncian’.
6. En caso de ser necesario, se ha considerado un espacio para sugerencias sobre que se añadiría, que se suprimiría, o que se modificaría.

Como resultado del proceso de validación se desarrollará una versión final del documento “Propuesta de Instrumento para la Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado a Distancia” que será integrado al Modelo de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado a Distancia en su conjunto.

La búsqueda de la calidad en forma colaborativa ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tomadas en cuenta para asegurar la calidad de la educación a distancia y particularmente para la educación de postgrado, pues los desafíos y retos

que enfrenta el postgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman.

## 2. OBJETIVOS DEL POSTGRADO A INCLUIR EN LA PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS DE POSTGRADO A DISTANCIA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El Postgrado se constituye en el nivel de educación que tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional. Las características de este nivel de formación en términos de resultados de aprendizaje son:

- Lograr conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, así como comprensión profunda de los sustentos teóricos de enfoques metodológicos y perspectivas teóricas actuales.
- Realizar una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento que sea reconocida como tal por la comunidad científica nacional e internacional;
- Demostrar la capacidad para diseñar proyectos de investigación con sentido crítico y aplicar su contribución y metodología de trabajo para la producción de conocimiento profundo del contexto investigador en el que se trabaje;
- Iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinarios y, con alto componente de transferencia de conocimiento;
- Desarrollar procesos investigadores con responsabilidad social e integridad científica; participar en cuestiones científicas a nivel nacional e internacional en su ámbito de conocimiento; y, divulgar los resultados de su actividad investigadora demostrando la capacidad de realizar avances en el conocimiento así como de fomentar la innovación en una sociedad basada en el conocimiento.

### 3. PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO A DISTANCIA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Estimado experto colaborador para la validación del instrumento:

Por favor, a efectos de estudio de la procedencia institucional y profesional de los participantes en la validación del cuestionario, y en la seguridad de que dicha información será utilizada con la máxima confidencialidad, le pedimos que nos facilite los siguientes:

#### Datos Personales:

Nombre y apellidos (voluntario):	<input type="text"/>
Hombre:	<input type="text"/>
Mujer:	<input type="text"/>
Nombre de la Institución en la que trabaja:	<input type="text"/>
Titulación académica:	<input type="text"/>
Años de experiencia profesional:	<input type="text"/>
Años de experiencia en relación con la calidad:	<input type="text"/>
Cargo que ocupa en su institución:	<input type="text"/>
Ciudad:	<input type="text"/>
País:	<input type="text"/>

#### ADVERTENCIA:

Dado que la validación del instrumento le llevará un tiempo en torno a 90 minutos, VD. tiene la posibilidad de cerrar el instrumento, aunque no haya terminado la validación, y volver a retomarla cuando disponga de tiempo.

Puede avanzar y retroceder para visualizar las páginas del instrumento, y comprobar su longitud y magnitud. Verá que en la última página, en la que se valida el Criterio 9, al final, hay dos botones, el de RETROCEDER, y el de LISTO, que significa, ENVIAR.

Sólo cuando VD. haya terminado de validar el instrumento debe pulsar LISTO, ya que si lo hace antes de terminar no le permitirá retroceder en el cuestionario y terminar su validación.

Por favor, trate de valorar todos elementos del Instrumento. Le agradecemos tener en cuenta estas indicaciones.

Y muchísimas gracias por su colaboración.

### CRITERIO 1. LIDERAZGO Y ESTILO DE GESTIÓN.

Analiza cómo se desarrolla y se aplica la estructura organizacional del programa, el marco de los procesos y el sistema de gestión necesaria para la eficaz ejecución de la Estrategia de la Institución, mediante adecuados comportamientos y acciones de los responsables del programa, actuando como líderes.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 1.a. Los responsables del programa demuestran visiblemente y comunican su compromiso con una cultura de excelencia, en el marco de la Estrategia de la institución con la que debe estar alineada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1.a.1. Estar implicados en la gestión de calidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.a.1.a Conocen y aplican las directrices de la estrategia de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Porcentaje de responsables que conocen las directrices de la estrategia de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Porcentaje de responsables que aplican las directrices de la estrategia de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1.a.2. Ser accesibles y escuchar al personal y resto de agentes implicados en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.a.2.a. Se comunican con el personal del programa y se fomenta su participación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Frecuencia de la comunicación con el personal por parte de los responsables del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Porcentaje de responsables que fomentan la participación de todo el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 1.b. Los responsables conocen las necesidades y expectativas de los agentes implicados en la organización del programa y se involucran en los mismos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1. b.1. Ayudar a la organización del programa a identificar las necesidades y expectativas de todos los agentes implicados en el desarrollo del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.b.1.a. Ofrecen los recursos requeridos a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Porcentaje de recursos otorgados a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1. b.2. Asegurar que las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el programa estén contempladas en la planificación del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.b.2.a. Procuran el entorno adecuado y la satisfacción del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [6] Porcentaje de necesidades y/o expectativas identificadas que son consideradas en la planificación del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Porcentaje de responsables que procuran el entorno adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1.b.3. Asegurar la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.b.3.a. Aseguran la disponibilidad de los cauces necesarios para que el personal manifieste sus sugerencias y quejas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Porcentaje de responsables del programa que asegura la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1.b.4. Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.b.4.a. Facilitan el establecimiento de relaciones de cooperación académica y alianzas estratégicas beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Existen relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de relaciones de cooperación académica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de alianzas estratégicas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 1.c. Los responsables garantizan que la estructura organizacional esté desarrollada y sea lo suficientemente flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estrategia relacionada con el programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1. c.1. Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades, creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.c.1.a. Establecen y difunden la estructura organizacional y funcional dentro de un estilo de gestión participativo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existe y se difunde una estructura organizacional y funcional dentro de un estilo de gestión participativo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Organigrama con la definición de funciones y asignación de responsabilidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje del personal que participa en la toma de decisiones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje del personal implicado en el programa que conoce el organigrama.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1.c.2. Promover activamente la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados en el desarrollo del programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.c.2.a. Promueven la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Porcentaje de responsables del programa que valora el esfuerzo y los resultados, y reconoce los éxitos del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.c.2.b. Consideran el desempeño de las personas en la toma de decisiones sobre las promociones, asignación de responsabilidades, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Indicador [12] Existen sistemas de promoción y compensación basados en el desempeño para premiar la contribución de las personas al desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 1d. Los responsables garantizan que los procesos del programa se gestionen, se mejoren sistemáticamente, y estén acordes a la gestión y mejora continua de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1. d.1. Apoyar las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos y ayuda apropiados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.d.1.a. Apoyan iniciativas y actividades del personal para la mejora continua del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [13] Existen sistemas de incentivos para motivar las iniciativas de mejora en los procesos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.d.1.b. Facilitan los recursos necesarios para la gestión y mejora continua del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Porcentaje de los recursos necesarios asignados para la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 1. d.2. Priorizar y tomar decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 1.d.2.a. Formulan y/o aprueban propuestas de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Número de propuestas de mejora aprobadas sobre el total de propuestas de mejora formuladas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?

**CRITERIO 2. ESTRATEGIA.**

Analiza cómo el programa desarrolla su Misión y Visión y las aplican a través de una clara Estrategia orientada hacia los agentes implicados en el desarrollo del programa en el marco de la política y estrategia de la institución.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 2.a. Los objetivos del programa están basados en las necesidades y expectativas de los agentes implicados, en el marco de la Estrategia de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.a.1. Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.a.1.a Se analizan las necesidades y expectativas actuales y futuras de los distintos agentes implicados en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Existen estudios de necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en el desarrollo del programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.a.2. Asegurar que la Estrategia del programa sea adecuada para conseguir los objetivos y sea coherente con la Estrategia de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.a.2.a. Se formulan la Visión y Misión del programa, de una forma coherente, clara y precisa de acuerdo con la Estrategia de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Grado de adecuación y coherencia de la definición de la Visión y Misión del programa con la Estrategia de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 2.b. Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa como marco de referencia para establecerlos y revisarlos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.b.1. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa, legislación, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.b.1.a Se consideran la normativa, legislación existente, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas para el desarrollo de los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Existe informe sobre el grado de adecuación de los objetivos del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grado de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación existente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grado de adecuación de los objetivos del programa con los avances tecnológicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grado de adecuación de los objetivos del programa con las innovaciones pedagógicas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.b.2. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando el impulso y las condiciones relativas a la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.b.2.a. Se asegura el desarrollo y las condiciones relativas a la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Existen políticas para el desarrollo de la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Existen estrategias para articular la investigación al programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Estrategias que aseguren la formación de investigadores, en el caso del doctorado, o desarrollo de competencias investigativas, en el caso de la maestría.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grupos de investigación consolidados con publicaciones científicas o productos relevantes al campo del conocimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de investigadores para dar tutoría a los estudiantes en sus respectivos campos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Políticas claras de apoyo a la investigación y estrategias que aseguren su implementación (tiempo a profesores, laboratorios adecuados, financiación de proyectos, etc.)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de tesis o trabajos de grado premiados por fuentes externas a la universidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Existen estrategias para articular las líneas de investigación a los grupos de investigación de la universidad y de otras universidades nacionales e internacionales:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Número de grupos de investigación y/o creación artística relacionados con el programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de investigadores por grupo y línea de investigación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de proyectos terminados en los últimos cinco años; y número de proyectos de investigación y/o creación artística activos o en ejecución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de recursos financieros internos o externos que el programa logró movilizar en proyecto de investigación y/o creación artísticas en los últimos cinco años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grupos de investigación y/o creación artística que forman parte de consorcios o redes de reconocid trayectoria internacional.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesores del programa por grupo de investigación o de creación artística y/o por redes de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Existen productos de la investigación y su impacto de acuerdo a la naturaleza de programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de publicaciones indexadas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de patentes, productos tecnológicos, obras de arte con reconocimiento público	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Aporte de cada grupo de investigación y/o creación artística	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de tesis y trabajos de grado terminados en los últimos 5 años	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.b.3. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la articulación con el entorno y la capacidad para generar procesos de innovación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.b.3.a. Se establecen diferentes estrategias para proyectarse en el entorno y genera procesos de innovación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existen estrategias que posibiliten el trabajo inter y transdisciplinario	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Seminarios o cursos en campos complementarios al programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Actividades de otros grupos de investigación relacionados con el programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Trabajo con directores de tesis de otras universidades y programas	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Convenios nacionales e internacionales activos y en funcionamiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Existen estrategias que evidencien la relevancia de las líneas de investigación y de la tesis de grado para el desarrollo del país o de la región:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Aporte de cada grupo de investigación o de creación artística para la región y/o el país	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Líneas de investigación o de creación artística relacionadas con problemas locales, regionales nacionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Innovaciones, cambios o mejoras en el entorno a partir de tesis de grado, proyectos de investigación o servicios de extensión ofrecidos por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existen experiencias de interacción con el entorno	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Investigaciones desarrolladas en el programa sobre problemas o desafíos que se enfrentan a nivel nacional, regional y local.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de tesis que se han realizado sobre aspectos o problemas de interés para el desarrollo nacional, regional o local.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de contratos con actores sociales del entorno para realizar investigación o servicios de consultoría relacionados con el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.b.4. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la internacionalización del currículo, alianzas estratégicas y redes de investigación en la formación de profesionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.b.4.a. Se establecen diferentes estrategias para que los estudiantes formen parte activa de proyectos de internacionalización, alianzas estratégicas y redes de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existen estrategias para fortalecer la internacionalización del currículo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Acuerdos para otorgar doble titulación; requisito para hacer pasantías de seis meses o más de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Facilidad de homologación con programas de reconocida calidad académica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Oferta de cursos y/o seminarios de carácter internacional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Cursos o seminarios ofrecidos en otras lenguas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [12] Existen estrategias para fortalecer la internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad académica):	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de estudiantes extranjeros en el programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Convenios de intercambio con universidades extranjeras	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Experiencias de homologación de cursos del programa en programas extranjeros	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Profesores visitantes extranjeros	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Becas o proyectos de investigación financiadas por fuentes externas; etc	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [13] Existen estrategias para asegurar la internacionalización de la investigación de los postgraduados:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Participación en redes internacionales de investigación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Investigadores del programa que han realizado pasantías en grupos de investigación extranjeros	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tesis de grado dirigidas por profesores en el extranjero	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Acceso a laboratorios u otras facilidades de investigación en universidades extranjeras	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Trascendencia de la actividad artística de los profesores del programa en el ámbito nacional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 2.c. El desarrollo de la planificación estratégica del programa se revisa para su continua adecuación, se actualiza y mejora periódicamente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.c.1. Asegurar que la planificación estratégica se concrete en un plan de acción realista	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.c.1.a. Se realiza un plan de acción en el que quedan establecidos: calendario de implantación, responsables, recursos materiales y económicos, riesgos y planes de contingencia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Existe un plan de acción en el que se establezca	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Calendario de implantación, responsables de cada tarea, recursos materiales y económico requeridos, así como riesgos y planes de contingencia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.c.2. Adecuar la planificación estratégica del programa con los resultados de la evaluación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.c.2.a. Se adecua la planificación estratégica del programa a partir de la información obtenida con la evaluación anual de resultados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Existe información anual específica y concreta para actualizar y mejorar la planificación estratégica del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.c.3. Fomentar una cultura de evaluación sistemática en todos los responsables de programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.c.3.a. Se incorpora una cultura de evaluación sistemática para la mejora continua de programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [16] Existe un plan de evaluación sistemática para la mejora continua del programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 2.d. La planificación estratégica del programa es comunicada y entendida dentro de l	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Institución por los agentes implicados en el desarrollo del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.d.1. Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación estratégica del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.d.1.a. Se define un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación estratégica del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [17] Existe un proceso eficaz para comunicar la planificación estratégica al personal implicado en el desarrollo del programa: requisitos, objetivos y logros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [18] Existe un proceso eficiente para comunicar la planificación estratégica al personal implicado en el desarrollo del programa: requisitos, objetivos y logros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 2.d.2. Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de sus objetivos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 2.d.2.a. Se proporciona información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [19] Existen diferentes modos de difusión de la información que facilite la mejora de programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de sus objetivos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Sitio web institucional, correo electrónico, boletines informativos, revista de prensa..	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?

### CRITERIO 3. DESARROLLO DE LAS PERSONAS

Analiza cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de manera individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.

	Adecuacion	Claridad
Subcriterio 3.a. Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.a.1. Equiparar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.1.a Diseñan el perfil de competencias del personal y asignan responsabilidades acordes a la planificación y estrategia del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Porcentaje de perfiles competenciales diseñados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Porcentaje de responsabilidades asignadas en el programa de acuerdo con la planificación establecida.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.1.b Evalúan el desempeño del personal y comunican los resultados a los interesados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Existe un informe de evaluación del desempeño del personal:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje de personas evaluadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje de personas que conocen los resultados de la evaluación de su puesto.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.1.c. Propician un ambiente interno de motivación para el óptimo desempeño del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Existen estímulos para el personal por el óptimo desempeño de sus funciones:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de estímulos ofrecidos al personal por el óptimo desempeño de sus funciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de estímulos recibidos por el personal por el óptimo desempeño de sus funciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.1.d. Estudian las necesidades y planifican los recursos e instalaciones para mejorar el trabajo del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Porcentaje de necesidades tenidas en cuenta por los responsables del programa sobre el total de las expresadas por el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.1.e. Revisan la planificación del programa y elaboran el horario del personal de acuerdo a las necesidades del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Existe una revisión de la planificación del programa de acuerdo a las necesidades del personal:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Existe un calendario de revisión de la planificación del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

v Porcentaje de personas que realizan sus funciones cumpliendo regularmente su horario estipulado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.a.2. Promover la participación de personal académico acorde con el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.2.a. Establecen políticas, estrategias o procedimientos para la selección y desempeño del personal académico del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Existen políticas, estrategias o procedimientos aprobados y en ejecución para selección y desempeño del personal académico:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Selección, renovación y contratación de profesores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Asignación de profesores como jurados de tesis.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Relevo generacional coherentes con la líneas de investigación existentes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Años sabáticos y postdoctorado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Evaluación de profesores y coherencia entre remuneración y méritos académicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Participación de tutores externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de profesores que se han acogido a la política de año sabático y postdoctorado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe informe de selección y desempeño del personal académico:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número adecuado de profesores a Tiempo Completo (TC), con título académico igual o superior al programa que desarrollan actividades académicas en el programa, y capacidad para dirigir tesis de grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número adecuado de profesores TC, con doctorado, que desarrollan actividades académicas en el programa, y capacidad para dirigir tesis de grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de profesores que han recibido distinciones en los últimos cinco años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de profesores visitantes de universidades extranjeras.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de publicaciones científicas en los últimos cinco años (artículos en revistas internacionales/ nacionales indexadas, libros con ISBN, otras publicaciones relacionadas con la investigación desarrollada en el programa).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Participación en comités editoriales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.a.2.b. Establecen tiempo de dedicación relacionado con la docencia, investigación y extensión; así como relación tutor/ alumno.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Existe distribución adecuada de carga académica según docencia, investigación y vinculación:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de tutores externos (sólo pueden ser cotutores de tesis).	<input type="text"/>	<input type="text"/>



v Ratio profesor/estudiante en el programa (sólo profesores TC y habilitados para dirigir tesis).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 3.b. Los responsables del programa potencian el desarrollo de las capacidades del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.b.1. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.1.a. Fomentan la formación continua y aplican planes de formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existe formación continua de acuerdo con las necesidades del personal:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Canales de información sobre programas de formación que se imparten en la Institución o fuera de ella ofrecidos al personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Ayudas para la formación (con facilidades de horario, subvenciones, etc.).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Porcentaje de personas que disfrutan de las ayudas para la formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de ofertas de formación por parte de la Institución para el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de horas de formación destinadas al personal del programa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Porcentaje del personal del programa que están participando en algún programa de formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.1.b. Realizan periódicamente al menos anualmente el análisis de las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe análisis de necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Medios para recoger las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Frecuencia con la que se recogen las necesidades de formación y perfeccionamiento del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de necesidades detectadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Medidas que se toman en relación a las necesidades detectadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.b.2. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.2.a. Ofrecen al personal una formación específica acorde con las necesidades del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [12] Existe formación específica acorde con las necesidades del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Porcentaje del personal que está recibiendo una formación específica en el área.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Número de horas de formación específica destinadas al personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.2.b. Potencian el desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [13] Número de ofertas de formación relacionadas con el programa, ofrecidas por la	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Institución para el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.2.c. Incorporan la cultura de la gestión de calidad a los planes de formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Existen planes de formación relacionados con la gestión de calidad ofrecidas por la institución para el personal del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de ofertas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de horas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.2.d. Analizan la efectividad del plan de formación y proponen plan de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Existe informe de la efectividad del plan de formación con el plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.b.2.e. Promueven la participación del personal en el proceso de autoevaluación del desempeño.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [16] Porcentaje del personal del programa que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 3.c. Los responsables del programa promueven la implicación y participación de todo el personal en la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3. c.1. Establecer procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.c.1.a. Estimulan y apoyan las iniciativas de mejora del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [17] Existen procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje del personal que participa en las acciones de mejora que se desarrollan.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de actividades que fomentan la participación del personal en la mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de equipos de trabajo en los que participa el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa sobre el total de las que han surgido.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
v Porcentaje del personal que ha realizado propuestas de mejora sobre el total del personal implicado en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.c.1.b. Reconocen al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [18] Existe reconocimiento al personal por su participación y contribución a la mejora continua:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de reconocimientos ofrecidos al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

. Porcentaje del personal del programa que ha recibido reconocimientos por su participación y contribución a la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3. c.2. Proporcionar oportunidades que estimulen la implicación y respalden un comportamiento innovador y creativo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.c.2.a. Potencian iniciativas de experimentación e innovación por parte del personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [19] Existen oportunidades que estimulen la implicación y respalden un comportamiento innovador y creativo:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de convocatorias para que el personal aporte ideas que se puedan aplicar al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de innovaciones que provienen de la experimentación e investigación personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje del personal del programa que ha participado en las iniciativas de experimentación e innovación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 3.d. Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.d.1. Mantener canales de información que garantizan una comunicación efectiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.d.1.a. Reciben y transmiten información al personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [20] Existen canales de información que garantizan una comunicación efectiva:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Tipo de canales de comunicación utilizados por el personal para comunicarse con los responsables del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Porcentaje de uso de cada tipo de canal de comunicación utilizado por el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de comunicaciones realizadas por el personal a los responsables del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.d.1.b. Identifican las necesidades de comunicación del personal y consiguen su efectividad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [21] Existe interacción efectiva entre todos los agentes implicados:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Grado de utilización de instrumentos (medios) para recoger las necesidades de comunicación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de necesidades de comunicación identificadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de horas de coordinación del personal para intercambiar dudas, materiales, conocimientos y prácticas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.d.1.c. Reconocen y valoran el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [22] Existe informe de la efectividad de la comunicación:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Registro de seguimiento de la satisfacción de la comunicación que se realiza.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de medidas implantadas para mejorar la comunicación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Subcriterio 3.e. Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3e.1. Crear y mantener una interacción efectiva entre todos los agentes implicados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.e.1.a. Fomentan actividades sociales y culturales; y un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [23] Existe un clima de confianza compartido entre todos los agentes implicados en el programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de actividades programadas de relación social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de salas o instalaciones de uso común para momentos de recreo, deportes, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de actividades de coordinación y/o puestas en común del trabajo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 3.e.2. Reconocer y valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.e.2.a. Reconocen y valoran al personal para mantener un nivel de implicación y asunción de responsabilidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [24] Existe reconocimiento al personal por mantener un nivel de implicación y asunción de responsabilidades:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número y clase de beneficios sociales establecidos para el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de beneficios sociales recibidos por el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 3.e.2.b. Fomentan la implicación en temas de higiene, seguridad, medio ambiente y responsabilidad social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [25] Existe implicación del personal en temas de higiene, seguridad, medio ambiente y de responsabilidad a la sociedad:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de conferencias, mesas redondas sobre higiene, seguridad, medio ambiente y temas afines.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de materiales informativos sobre el tema.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
. Número de ubicaciones y recipientes destinados al reciclaje y recogida de residuos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?		
<input type="text"/>		

## CRITERIO 4. RECURSOS Y ALIANZAS.

Analiza cómo los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación estratégica del programa y la consecución de sus objetivos.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 4.a. Gestión de los recursos financieros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.a.1. Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para desarrollar la planificación estratégica del programa y lograr sus objetivos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.a.1.a Se elabora el presupuesto y el plan de seguimiento acorde con la planificación estratégica del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Existe un informe de gestión presupuestaria:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Informe de gestión presupuestaria (Presupuesto).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de cumplimiento del presupuesto.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.a.1.b. Se dispone de los recursos económico financieros necesarios para el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Existen los recursos financieros para el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.a.1.c. Se evalúan las decisiones de inversión y se revisan y mejoran las estrategias y prácticas económico-financieras.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Existe un informe de evaluación de las decisiones de inversión:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grado de definición de los resultados esperados de las inversiones a realizar y del sistema de medida de los resultados obtenidos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Existe un plan de mejora de las estrategias y prácticas económico-financieras:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grado de adecuación de las estrategias y políticas económico-financieras a las necesidades del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.a.2. Desarrollar métodos financieros innovadores para apoyar y alentar la mejora continua del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.a.2.a Se establecen y gestionan nuevas actividades/proyectos para la obtención de recursos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Existe un proceso de gestión de nuevas actividades/proyectos para obtención de recursos:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Total de ingresos de aportación externa al programa: donaciones, subvenciones, e ingresos por otros conceptos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades del programa desarrolladas para la obtención de recursos económicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades/ proyectos cofinanciados existentes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 4.b. Gestión de los recursos de información y materiales educativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.b.1. Tener disponible toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.1.a. Se establece un sistema de entrada y salida de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Existe toda la información disponible para los agentes vinculados al programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Frecuencia y tipo de información interna y externa al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Frecuencia de acceso a cada tipo de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.1.b Se establece un sistema de distribución de materiales educativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Existe un sistema de distribución de materiales educativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo.4.b.2. Asegurar que la información esté actualizada y disponible para los agentes a los que va dirigida.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.2.a. Se mantiene la información actualizada, se asegura su confidencialidad y se posibilita que los agentes vinculados al programa accedan a la misma.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe información actualizada y disponible para los agentes a los que va dirigida:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Frecuencia de actualización de la información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Mecanismos de seguridad de la información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Mecanismos de seguridad para acceso a sistemas informáticos que almacenan información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Acceso a datos sensibles desde equipos informáticos mediante conexiones seguras (encriptadas).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Legislación vigente para custodia, procesamiento y utilización de datos personales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de personas con acceso al sistema de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de agentes vinculados al programa que acceden y utilizan los sistemas de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.2.b. Se tiene acceso oportuno a los materiales didácticos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Porcentaje de materiales didácticos que llegan a tiempo a los agentes vinculados al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.2.c. Se tiene en cuenta aspectos de copyright para la publicación de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existe y se aplica la normativa vigente sobre derechos de autor para la publicación de información.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.b.3. Utilizar la información para estimular la innovación y la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.b.3.a. Se recoge, almacena y utiliza la información para estimular la innovación y la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe un mecanismo para almacenar y utilizar la información generada con el desarrollo del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Mecanismo para almacenar la información generada por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización de la información generada por el programa para el desarrollo de actividades de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 4.c. Gestión de los recursos externos y alianzas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.c.1. Establecer relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación estratégica del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.c.1.a. Se establecen y evalúan relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación estratégica del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [12] Existen relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación estratégica del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de organizaciones externas con las que se ha mantenido algún tipo de relación para el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la Estrategia del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Porcentaje de mejora del programa debido a los acuerdos existentes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.d.1. Definir y obtener la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la Estrategia del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.d.1.a. Se define y obtiene la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa, teniendo en cuenta la Estrategia del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [13] Existe infraestructura física y tecnológica necesaria:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
a. Espacios y equipamiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Número y capacidad de edificios, aulas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Espacios para profesores y estudiantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Laboratorios y talleres	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Espacios, equipos y servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Materiales y suministros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Programación y utilización.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c. Información y documentación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Bibliotecas e instalaciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Acervos y servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d. Tecnologías de información y comunicación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Equipo e instalaciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Redes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
☑ Atención y servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.d.1.b. Se consideran sistemas informáticos interoperativos, compatibles y usables acordes con los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Existen sistemas informáticos adecuados acordes con los objetivos del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de los sistemas informáticos que presentan interoperabilidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Aplicaciones informáticas que utilizan estándares abiertos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número y tipo de sistemas que usan aplicaciones informáticas compatibles.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de sistemas informáticas usables.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de medios tecnológicos y aplicaciones informáticas que cumplen con los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de objetivos del programa cubiertos por los medios informáticos y tecnológicos disponibles.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.d.2. Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.d.2.a. Se facilita la utilización de la infraestructura física y tecnológica de acuerdo a las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Existe facilidad para utilización de la infraestructura física y tecnológica disponible:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización de los edificios, aulas, salas, bibliotecas, equipos y materiales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Porcentaje de utilización alternativa de los edificios, equipos y materiales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 4.d.3. Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumpla con las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.d.3.a. Se dispone de un plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica, procurando su innovación para la mejora continua, teniendo en cuenta su impacto en los agentes implicados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [16] Existe plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica disponible:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de avisos emitidos por deficiencias en el funcionamiento de edificios y/o equipos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de avisos atendidos de mantenimiento de edificios, equipos y materiales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo medio de respuesta desde la tramitación del aviso hasta la resolución del problema.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de equipos y materiales innovadores existentes y disponibles.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de bajas laborales del personal como consecuencia del uso de los edificios, equipos y materiales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de quejas recibidas como consecuencia de la utilización de los edificios, equipos y materiales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 4.d.3.b. Se dispone de un plan de seguridad de la infraestructura física y tecnológica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [17] Existe un plan de seguridad de la infraestructura física y tecnológica disponible:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Edificios asegurados con cobertura vigente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Equipos con garantía vigente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Normativa para casos de emergencia (incendios, alarmas, desalojos...).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Sistemas informáticos redundantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Protocolos de recuperación de fallos y desastres.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Contratos de soporte técnico para sistemas informáticos y telemáticos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?



**CRITERIO 5. DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS.**

Analiza cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos y los revisa y evalúa para asegurar la mejora del programa. Este criterio constituye uno de los aspectos clave de la educación a distancia.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 5.a. Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.a.1. Identificar las características, necesidades y expectativas del alumno.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.a.1.a. Se estudia el perfil del alumnado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Porcentaje de alumnos por:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Grupos de edad, sexo, estado civil, distribución geográfica y nivel de estudios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Compatibilizar estudio y trabajo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Cargas familiares.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Cursar sus estudios desde el extranjero.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Cursar sus estudios en prisiones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Discapacidades: auditiva, visual, física.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Institución de Educación Superior (IES) de procedencia: pública, privada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Modalidad de estudios de procedencia: presencial, a distancia, semipresencial, libre escolaridad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Formación académica relacionada con el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Experiencia profesional relacionada con el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Experiencia en procesos de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Producción científica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Dominio mínimo de una lengua extranjera establecida por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Habilidades en el uso de recursos tecnológicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo de dedicación requerido para el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.a.1.b Se identifican adecuadamente las necesidades del alumnado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [2] Porcentaje de estudiantes que eligen el programa por:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• No existir, en la localidad otra IES.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• No existir, en la localidad una oferta formativa similar al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Compaginar estudios con obligaciones familiares y laborales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• El apoyo virtual que ofrece.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.a.3.a Se identifican adecuadamente las expectativas del alumnado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Porcentaje de alumnos que eligen el programa por:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Prestigio social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Reconocimiento de valía personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Conocimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Estímulo a su vida personal y social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Seguridad en el empleo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Medio para mejorar sus ingresos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Promoción profesional.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.a.2. Identificar el proceso de admisión e ingreso al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.a.2.a Se establece un proceso riguroso de admisión e ingreso al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Existe un proceso riguroso de admisión e ingreso al programa. El proceso de admisión e ingreso al programa considera requisitos previos en cuanto a:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Formación académica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Experiencia profesional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Dedicación al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Manejo de recursos tecnológicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 5.b. Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.b.1. Establecer los objetivos de aprendizaje del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.1.a. Se define, especifica y estudia la viabilidad de los objetivos del programa teniendo en cuenta el perfil de ingreso, el perfil de egreso y la pertinencia y demanda social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [7] Existe un documento donde aparece la definición y especificación de los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe un estudio de la viabilidad de los objetivos del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de objetivos que se adecuan al perfil de ingreso, perfil de egreso y diagnóstico de necesidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de alumnos que han alcanzado cada objetivo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tasa de dedicación al estudio: número de horas que el estudiante dedica al estudio/número de horas estimadas por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.1.b. Se diseña el currículo con fundamentación pedagógica y metodológica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Existe fundamentación pedagógica y metodológica en el currículo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.1.c. Se elabora el diseño micro curricular para operativizar el currículo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existen orientaciones de diseño micro curricular para operativizar el currículo:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Objetivos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Metodología	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Contenido	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Actividades de aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Recursos y documentos de apoyo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Sistema de tutoría.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Criterios y procedimientos de evaluación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Referencias bibliográficas actualizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.1.d. Se adecua el currículo y la distribución del número de créditos de acuerdo a los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe un estudio del currículo del programa atendiendo al número de créditos en relación a los objetivos del mismo:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de objetivos del programa desarrollados a través del currículo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de contenidos y actividades que se adecuan a los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de créditos prácticos y teóricos por módulo o asignatura que se adecuan a los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.1.e. Se actualiza anualmente el currículo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [12] Existen revisiones periódicas del diseño micro curricular y de la estructura curricular:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Diseño micro curricular actualizado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Porcentaje de referencias bibliográficas de la última década.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de referencias bibliográficas de los dos últimos años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.1.f. Se asegura la flexibilidad del currículo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [13] Existe oferta académica amplia que proporcione opciones al estudiante de temas o líneas de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Existen seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.,	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Existen convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estancias de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de estudiantes que participan en convenios de cooperación académica y de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5. b.2. Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.2.a. Se establecen diferentes estrategias para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [16] Existen estrategias propias de cada campo de conocimiento para el desarrollo de competencias básicas de investigación:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Capacidad de indagación en los estudiantes;	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Capacidad de pensamiento autónomo y dominio de técnicas de investigación pertinentes;	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Capacidad de construir estados de arte y tendencias en un campo del conocimiento;	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [17] Existen estrategias para el desarrollo de la capacidad de realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un campo específico del conocimiento (doctorado/formar investigadores).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.2.b. Se utilizan materiales impresos, digitales y medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [18] Existen materiales digitales adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [19] Existen medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.b.3. Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.3.a Se establece un sistema de atención tutorial eficaz y se evalúa el grado de cumplimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [20] Existe un sistema de atención tutorial eficaz:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Funciones de atención tutorial.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Modalidades de tutoría.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Horario de tutoría grupal/ individual.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Mecanismos de sustitución del profesorado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de horas de tutoría y orientación asignadas a cada profesor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de estudiantes por profesor (sólo profesores TC y habilitados para dirigir tesis.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [21] Existe informe del grado de cumplimiento del proceso de tutoría que se oferta:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesores que cumplen con su horario de atención tutorial.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de horas de tutoría que, en caso de ausencia del profesor en su horario, son atendidas por otro profesor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.3.b Se facilita información a los alumnos de las modalidades de atención tutorial disponibles (presencial, a distancia/virtual) y el cambio de tutorías con suficiente antelación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [22] Existe un documento que informe de las modalidades de tutoría que se ofrecen a los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [23] Existe informe de la utilización de las modalidades de tutoría que se oferta a los alumnos:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización por parte del alumnado de las diferentes modalidades de atención tutorial disponibles: Presencial: individual y grupal. Distancia: individual (telefónica, correo electrónico), grupal (videoconferencia, telemática).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesores que comunica a los alumnos el cambio de tutorías con suficiente antelación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de alumnos que conoce con antelación suficiente el cambio de tutorías.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.3.c. Se utiliza eficazmente por parte del profesorado las diferentes modalidades de atención tutorial (presencial, a distancia/virtual) y se establece el número adecuado de alumnos por profesor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [24] Existe informe sobre la utilización por parte del profesorado de las diferentes modalidades de atención tutorial sobre el total de modalidades disponibles:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización por parte del profesorado de cada una de las modalidades de atención tutorial sobre el total de modalidades disponibles.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Ratio alumnos/ profesor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.3.d. Se ofrece orientaciones al estudio (presencial, a distancia/virtual) de forma continuada y se resuelve consultas sobre diferentes temas relacionados o no con el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [25] Existe informe sobre la atención tutorial:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Medios disponibles para consultas a profesores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesores que realizan orientaciones al estudio.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número total de consultas realizadas y atendidas por el profesor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo medio de respuesta a las consultas realizadas por los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización de los medios disponibles para realizar consultas a profesores por parte de alumnos y profesores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de utilización de los servicios de información y ayuda disponibles por parte de los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.3.e Se forma y mantiene actualizado al personal que trata con los alumnos en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [26] Existe un informe sobre la actualización del personal en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de horas de formación impartidas en técnicas pedagógicas y sociales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesorado que se ha formado en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de personal de administración y servicios que se ha formado en habilidades sociales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de profesorado que considera positiva y adecuada la formación en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales para su labor docente y participación en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de personal de administración y servicios que considera positiva y adecuada la formación en habilidades sociales para su labor y participación en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.b.4. Desarrollar la enseñanza: Titulación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.4.a Se establecen mecanismos de atención tutorial para el desarrollo de Tesis Doctorales y Trabajo de Grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [27] Existen mecanismos de atención tutorial para el desarrollo de Tesis Doctorales y Trabajo de Grado:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Políticas de acompañamiento estudiantil y tutoría académica.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Política para asignación de profesores como jurados de tesis.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de estudiantes por profesor (sólo profesores TC y habilitados para dirigir tesis).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de tutores externos (flexibilidad del programa para permitir tutores externos (sólo pueden ser co tutores).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [28] Existen mecanismos de seguimiento del trabajo del profesor para el desarrollo de Tesis Doctorales y Trabajos de Grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.b.5. Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.5.a. Se fomenta el aprendizaje independiente, la responsabilidad en el trabajo, la realización de actividades complementarias y la interacción y el trabajo colaborativo entre alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [29] Existe informe del trabajo de los alumnos respecto al aprendizaje independiente, desarrollo de actividades complementarias y de interacción y trabajo colaborativo:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades que fomenta el aprendizaje independiente y grado de cumplimiento de las mismas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades complementarias, proyectos de investigación, prácticas extraprograma y grado de cumplimiento de las mismas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades de interacción y trabajo colaborativo y grado de cumplimiento de las mismas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.b.6. Desarrollar la enseñanza: Evaluación del desempeño académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.6.a. Se establecen distintos procedimientos y criterios unificados para evaluar el desempeño de los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [30] Existen procedimientos y criterios unificados para evaluar el desempeño de los alumnos:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de los procedimientos de evaluación del desempeño académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Documento donde se establecen criterios unificados para evaluar desempeño de los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de criterios cumplidos para evaluar el desempeño en relación a los propuestos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.b.6.b. Se adecua la evaluación del aprendizaje a los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [31] Existe informe de la adecuación de la evaluación del aprendizaje a los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de criterios que evalúan los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. b.6.c. Se informa a los alumnos de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [32] Existe un documento donde se informa a los alumnos de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Documento de comunicación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de alumnos que son informados sobre los resultados de las pruebas de evaluación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo medio de respuesta desde que se evalúa a los alumnos hasta que se les informa de los resultados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.c.1. Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa para identificar si son adecuados para la consecución de los objetivos de aprendizaje del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los objetivos del programa en relación a si son adecuados para su consecución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [33] Existe seguimiento de los objetivos del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Porcentaje de alumnos que han alcanzado los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.1.b Se realiza un seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación a si fue adecuada la puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [34] Existe seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación a su puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de contenidos reestructurados desarrollados sobre el total de los previstos en el currículo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de actividades desarrolladas sobre el total de las previstas en el currículo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.1.c. Se realiza un seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos; atención tutorial, trabajo de los alumnos, evaluación del aprendizaje) en relación a la consecución de los objetivos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [35] Existe seguimiento del desarrollo de la enseñanza:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de recursos didácticos utilizados sobre los previstos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Normas y/o criterios para elaboración, revisión y renovación periódica de materiales didácticos específicos para la enseñanza a distancia (impresos, no impresos y medios tecnológicos).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Frecuencia con la que se revisan los materiales didácticos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Porcentaje de horas de tutoría realizadas sobre las previstas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de quejas/sugerencias sobre la tutoría, expresadas por los alumnos a través de canales formales e informales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Registro de seguimiento del trabajo de los alumnos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de criterios de evaluación aplicados unánimemente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.1.d. Se determinan los niveles de satisfacción; así como las necesidades futuras del alumnado y otros clientes externos con respecto al funcionamiento general del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [36] Existen estudios del nivel de satisfacción y necesidades futuras del alumnado y clientes externos con respecto al funcionamiento general del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Frecuencia con la que se realizan los estudios para medir el grado de satisfacción del alumnado y otros clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Medios (encuestas, entrevistas, etc.) utilizados para conocer el nivel de satisfacción del alumnado y otros clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje del alumnado y otros clientes externos que se sienten satisfechos con el funcionamiento general del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de quejas del alumnado y otros clientes externos sobre diferentes aspectos del funcionamiento general del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Frecuencia con la que se realizan estudios para determinar las necesidades futuras y expectativas de los alumnos y clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 5.c.2. Actualizar los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5. c.2.a. Se revisa y actualiza los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [37] Existe actualización de los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Plan de mejora diseñado a partir de las evaluaciones previas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Implantación y seguimiento del plan de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.2.b. Se colabora con todos los agentes para mejorar los procesos del programa y alcanzar los objetivos del mismo y se aportan soluciones a problemas concretos encontrados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [38] Existen propuestas mejora como consecuencia de los problemas detectados con la colaboración de todos los agentes implicados en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.2.c. Se aportan soluciones a problemas concretos encontrados con la evaluación del desempeño académico como el fracaso educativo y abandono estudiantil.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [39] Existen propuestas de mejora como consecuencia de la evaluación del desempeño estudiantil.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.2.d. Se utilizan diferentes medios para que los alumnos puedan expresar sus opiniones sobre la calidad del programa y se fomenta la participación de los destinatarios en el desarrollo y mejora del programa y de los servicios que ofrece.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [40] Existe un sistema de encuestas para recoger la opinión de los alumnos y destinatarios sobre la calidad del programa y de los servicios que ofrece con el plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 5.c.2.e. Se comunican y se difunden los resultados del programa y planes de mejora a los alumnos y otros clientes externos a través de la página web de la universidad con el fin de mejorar el desarrollo del programa y la satisfacción con el mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [41] Existe un sistema de comunicación y difusión de los resultados del programa y planes de mejora a los alumnos y otros clientes externos a través de la página web de la universidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Estándar 5.c.2.f. Se diseña y desarrolla nuevas actividades complementarias para la mejora del programa y lograr mayor satisfacción.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [42] Existe diseño y desarrollo de actividades complementarias para la mejora del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades complementarias nuevas diseñadas para la mejora del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de actividades complementarias nuevas tenidas en cuenta para el desarrollo y mejora del programa sobre el total de actividades nuevas propuestas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?

**CRITERIO 6. RESULTADOS DE LOS DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS.**

El criterio analiza los resultados del programa en relación a los destinatarios y procesos educativos, tal como el grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos en el desarrollo del mismo.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 6.a. Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 6.a.1. Medir periódicamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos sobre el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.a.1.a. Se evalúa el grado de satisfacción de los alumnos relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos del Programa, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Existen resultados del grado de satisfacción de los alumnos relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa y otros aspectos relacionados con el mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

a. Porcentaje de alumnos que considera que se han cumplido sus expectativas iniciales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los procesos implicados en el desarrollo del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivos alcanzados al final del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Contenidos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Metodología docente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Atención tutorial.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dirección de tesis.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Formación del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aprendizaje independiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Evaluación del aprendizaje.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los procesos de comunicación e intercambio de información con personal del programa y otros clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los medios existentes para expresar opiniones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el sentimiento de pertenencia al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el clima de convivencia y relaciones humanas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con la participación en el desarrollo y mejora del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con las soluciones y alternativas para resolver dificultades encontradas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
j. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con las instalaciones y su mantenimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
k. Porcentaje de alumnos que está satisfecho con la agilidad en los procesos administrativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.a.1.b. Se evalúa el grado de satisfacción de los clientes externos de los servicios prestados por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Existen resultados del grado de satisfacción de los clientes externos de los servicios prestados por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de clientes externos que está satisfecho con:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Funcionamiento general del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Cobertura de sus necesidades y expectativas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Participación en la mejora de los procesos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Publicidad de los resultados obtenidos en el programa (académicos, económicos, y de cualquier otro tipo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 6.a.2. Informar a los alumnos y a otros clientes externos de los resultados del grado de satisfacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 6.a.2.a. Se ofrece información a los alumnos y clientes externos sobre su grado de satisfacción con el programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [3] Número de instrumentos o medidas que se toman para que los alumnos y otros clientes externos estén informados sobre su satisfacción con el programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 6.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 6.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por los alumnos del programa con el de otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [4] Diferencia en el grado de satisfacción entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas que se imparten en la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 6.a.3.b. Se compara el grado de satisfacción expresado por los clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [5] Diferencia en el grado de satisfacción entre los clientes externos del programa y los clientes externos de otros programas que se imparten en la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 6.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 6.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [6] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subcriterio 6.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 6.b.1. Medir periódicamente el rendimiento de los alumnos en el programa y de otros clientes externos e informar de los resultados de rendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 6.b.1.a. Se evalúa el rendimiento de los alumnos que participan en el programa y se les ofrece información sobre sus resultados. (Permanencia y desempeño del alumno; y características de los graduados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [7] Existe informe de resultados del rendimiento de los alumnos:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tesis inscritas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tesis defendidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tasa de graduación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tasa de eficiencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tasa de abandono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tasa de éxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rendimiento científico de las tesis defendidas (citaciones, impacto, publicaciones, patentes, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Contribuciones resultantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Duración media (en años) del programa (tiempo medio transcurrido desde que se matricula hasta que defiende la tesis).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Nota media con la que acceden los estudiantes al Programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Capacidad de transferencia del programa (Impacto).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Perfil del estudiante al culminar el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Número de instrumentos o medidas que se utilizan para informar a los alumnos sobre los resultados de rendimiento en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Porcentaje de alumnos que manifiesta tener información oportuna sobre sus resultados de rendimiento en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.b.1.b. Se evalúa las características de los graduados del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existe informe de las características de los graduados del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Perfil del estudiante al culminar el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo de duración promedio por cohorte para la obtención del grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tiempo de duración promedio en años, por estudiante, para la obtención del grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.b.1.b. Se evalúa el rendimiento obtenido por los clientes externos del programa y se informa sobre los resultados del rendimiento de los alumnos y del personal participante en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe informe del rendimiento obtenido por los clientes externos del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de puestos de trabajo cubiertos con personal que ha participado como alumno en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de personal de la empresa o institución externa que ha mejorado su desempeño con la participación en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
[12] Número de instrumentos o medidas que se utilizan para informar a los clientes externos sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y del personal participante en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
[13] Porcentaje de clientes externos que manifiesta tener información sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y del personal participante en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 6.b.2. Comparar sistemáticamente el rendimiento de los alumnos y de otros clientes externos del programa con los de otros alumnos y clientes externos que participan en otros programas de la institución clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución y/o programas similares de otras Instituciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.b.2.a. Se compara los resultados de rendimiento de los alumnos del programa con el de los alumnos de otros programas de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Diferencia en los resultados de rendimiento entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 6.b.2.b. Se compara los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los clientes externos del mismo con el de los clientes externos de otros programas de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Diferencia en los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los clientes externos del mismo y los clientes externos de otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Objetivo 6.b.3. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.

Estándar 6.b.3.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.

Indicador [16] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?

**CRITERIO 7. RESULTADOS DEL DESARROLLO DE LAS PERSONAS.**

Analiza lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 7.a. Medidas de la Percepción del Personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 7.a.1. Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.a.1.a Se evalúa el grado de satisfacción del personal relativo a su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo...).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Porcentaje del personal implicado que está satisfecho con todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Entorno de trabajo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Seguridad e higiene.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Condiciones laborales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Salarios y beneficios recibidos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Relaciones interpersonales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Instalaciones y servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Igualdad de oportunidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Desarrollo de la carrera profesional.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Comunicación con los responsables y el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Liderazgo y estilo de dirección.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Participación en la planificación, desarrollo y procesos de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 7.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.a.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por los responsables del programa sobre la percepción de satisfacción del personal y la información recibida por el personal del programa sobre su percepción.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Existe informe de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Porcentaje de responsables que obtienen información acerca de la percepción de la satisfacción el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Porcentaje del personal que recibe información sobre la percepción de la satisfacción.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 7.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por el personal del programa con el de otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Diferencia en el grado de satisfacción manifestado entre el personal del programa y el manifestado por el personal de otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Objetivo 7.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 7.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 7.b.1. Medir periódicamente los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7.b.1.a. Se evalúa el grado de formación y desarrollo profesional del personal medido como: Participación en eventos científicos; producción científica; competencia profesional, autonomía para la propia formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Existe informe del grado de formación y desarrollo profesional:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de horas de formación en programas, congresos y/o seminarios a los que ha asistido el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de publicaciones científicas en los últimos cinco años: artículos en revistas internacionales/ nacionales indexadas, libros con ISBN, otras publicaciones relacionadas con la investigación desarrollada en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Participación en comités editoriales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de participación en formación no propuesta por la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.b.1.b. Se evalúa el grado de participación al programa en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe informe del grado de participación en el programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje del personal que participa en algún grupo de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de iniciativas y sugerencias realizadas por el personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de participación en encuestas de satisfacción del personal.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.b.1.c. Se evalúa el grado de ausentismo y quejas expresadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Grado de ausentismo y quejas expresadas:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de faltas de asistencia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de quejas expresadas y recogidas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.b.1.d. Se evalúa el grado de fidelidad del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Grado de fidelidad al programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de horas de dedicación al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de horas dedicadas por el personal para promocionar al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 7.b.1.e. Se evalúa el nivel de accidentes y medidas de prevención de riesgos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe informe del nivel de accidentes:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de accidentes ocurridos durante el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de cobertura de accidentes en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Existe un plan/ programa de prevención de riesgos de accidentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 7.b.1.f. Se evalúa las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [12] Existe informe de las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de actividades que cuenta con el espacio adecuado para el desarrollo durante el programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de actividades que no se han podido llevar a cabo o que se han realizado en malas condiciones por falta de instalaciones o servicios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de instalaciones en buen estado para el desarrollo del programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de salas o instalaciones a disposición del personal, independientemente de las utilizadas por los clientes durante el desarrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 7.b.1.g. Se evalúan las relaciones interpersonales entre el personal y entre personal y clientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [13] Existe informe de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el programa:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Número de incidentes entre el personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Número de conflictos entre el personal y los clientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de conflictos resueltos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Número de reuniones de coordinación para resolver conflictos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 7.b.2. Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 7.b.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por parte de los responsables del programa sobre el rendimiento del personal y la información recibida por parte del personal sobre su rendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [14] Existe información de los resultados del rendimiento del personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje de responsables que obtienen la información sobre el rendimiento del personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Porcentaje del personal que recibe la información sobre su rendimiento en los procesos que participan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 7.b.3. Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 7.b.3.a. Se compara el rendimiento conseguido por el personal del programa con el conseguido por el personal de otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [15] Diferencia en el rendimiento conseguido entre el personal del programa y el personal de otros programas de la Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 7.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estándar 7.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador [16] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>		



---

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?

¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?

## CRITERIO 8. RESULTADOS DE SOCIEDAD.

El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local nacional e internacional (según proceda). El criterio tiene una valoración de 70 puntos y comprende dos subcriterios:

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 8.a. Medidas de la Percepción de la Sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.a.1. Medir periódicamente la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.a. Se desarrollan actividades con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Existe informe de actividades desarrolladas con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de la sociedad consultada que manifiesta satisfacción con las actividades desarrolladas en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de la sociedad que manifiesta que el programa tiene impacto en los niveles de empleo y economía local.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.b. Se aportan soluciones para la mejora de la calidad de vida, problemas del entorno y se incide en el nivel cultural de éste.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Existe informe de experiencias de intervención con el entorno:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de soluciones aportadas para la mejora de problemas del entorno y mejora de la calidad de vida.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de estudios e investigaciones realizadas para conocer los problemas del entorno.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de actividades culturales en las que participan personas del entorno inmediato y de la localidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.c. Se incide en otros programas e instituciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Existe informe de la incidencia del programa en otros programas e instituciones:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de relaciones establecidas con otros programas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de relaciones establecidas con otras instituciones que imparten programas similares.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.d. Se colabora con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Número de actividades realizadas para la preservación y mantenimiento de recursos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.e. Se ayuda al deporte y al ocio.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Número de actividades relacionadas con el deporte y el ocio.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Estándar 8.a.1.f. Se llevan a cabo acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Número de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.1.g. Se involucra a la sociedad en actividades de formación o educación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Número de actividades de formación o educación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.2.a Se conoce la información obtenida sobre la percepción de satisfacción de la sociedad por parte de los responsables y personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe informe de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Porcentaje de los responsables que obtienen la información sobre la percepción de la satisfacción.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Porcentaje del personal que recibe la información sobre la satisfacción de la sociedad respecto al programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por la sociedad respecto al programa con el expresado para otros programas de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Diferencia entre el grado de satisfacción manifestado por la sociedad respecto al programa y el expresado hacia otros programas de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [12] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.b.1. Medir periódicamente el impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.1.a Se evalúa el grado de influencia del programa en los cambios en niveles de empleo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [13] Porcentaje de cambios en los niveles de empleo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.1.b. Se establecen relaciones formales con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [14] Número de relaciones formales establecidas con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.1.c. Se reciben reconocimientos explícitos por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [15] Número de reconocimientos recibidos por el programa: premios, distinciones, informes favorables emitidos por autoridades o expertos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.b.2. Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.2.a Se conoce el grado de información obtenida sobre el impacto del programa en la sociedad por parte de los responsables y el personal del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indicador [16] Existe un informe de los resultados del impacto en la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [17] Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [18] Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.b.3. Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.3.a Se compara el impacto del programa en la sociedad con el impacto producido por otros programas de la institución.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [19] Diferencia en el impacto producido en la sociedad entre el programa y otros programas de la institución (número de apariciones en medios de comunicación, documentos, referencias en textos, etc.).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 8.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 8.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [20] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?		
<input type="text"/>		

## CRITERIO 9. RESULTADOS GLOBALES.

Analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social a corto, medio y largo plazo, que contribuyen al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo.

	Adecuación	Claridad
Subcriterio 9.a. Resultados obtenidos por el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.a.1. Conocer los resultados de la gestión y planificación estratégica del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.a.1.a Se realiza un seguimiento de la gestión y planificación estratégica del programa, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del mismo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [1] Existe un informe del seguimiento de la gestión y planificación estratégica del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de medidas adoptadas en relación a la gestión y planificación estratégica del programa que repercuten en la mejora continua del mismo sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.a.2. Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.a.2.a. Se gestiona adecuadamente los recursos económicos financieros.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [2] Existe un informe de la gestión adecuada de los recursos económicos financieros:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de gastos realizados sobre los presupuestados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.a.2.b. Se obtiene el rendimiento económico financiero del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [3] Existe un informe del rendimiento económico financiero del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Payback: Tiempo que se tarda en recuperar la inversión.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• ROI: $\frac{\text{Ingresos} - \text{Gastos}}{\text{Total de la inversión inicial}}$ .	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Total de ingresos operativos / Total de gastos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Umbral de rentabilidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.a.3. Conocer los resultados de otros recursos: información; relaciones externas y alianzas; infraestructura física y tecnológica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.a.3.a. Se realiza un seguimiento de los recursos disponibles para el desarrollo del programa detectando las debilidades y proponiendo acciones pertinentes para la mejora continua.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [4] Existe un informe de seguimiento de los recursos disponibles con el plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Subcriterio 9.b. Resultados obtenidos por las personas implicadas en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.b.1. Conocer los resultados de la percepción de las personas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.b.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [5] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción de las personas involucradas en el desarrollo del programa con el plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.b.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de las personas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.b.2.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de desempeño de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [6] Existe un informe de seguimiento de los resultados de desempeño de las personas involucradas en el desarrollo del programa con plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 9.c. Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.c.1. Conocer los resultados de la percepción desempeño y rendimiento de los destinatarios y clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de los destinatarios y clientes externos que participan en el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [7] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción de los destinatarios y clientes externos que participan en el programa con plan de mejora correspondiente.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.c.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los alumnos y otros clientes externos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.c.2.a Se evalúa la capacidad de convocatoria y el rendimiento educativo del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [8] Existe un informe de los resultados de la capacidad de convocatoria y rendimiento educativo del programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de alumnos matriculados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Porcentaje de alumnos preinscritos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Evolución de la demanda durante los últimos años.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de convenios de cooperación académica y de investigación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de clientes nuevos vinculados al inicio del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tasa de rendimiento y graduación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Tasa de retraso y abandono	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Duración media de estudios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.c.2.b Se atienden de forma eficaz las quejas y reclamos sobre el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [9] Existe un informe de atención de quejas y reclamos sobre el programa:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número total de quejas y reclamos relacionados con el programa y tiempo medio de respuesta.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

• Número de rectificaciones realizadas/número total de quejas distintas identificadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Número de sugerencias puestas en marcha/ número total de sugerencias.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Subcriterio 9.d. Resultados obtenidos por la Sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.d.1. 9.d.2. Conocer los resultados de la percepción, de la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.d.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [10] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa con plan de mejor.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Objetivo 9.d.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estándar 9.d.2.a. Se realiza un seguimiento del impacto que ha producido el programa en la sociedad, detectando los puntos débiles y proponiendo recomendaciones y sugerencias para la mejora continua del programa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indicador [11] Existe un informe de seguimiento del impacto que ha producido el programa en la sociedad con plan de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores eliminaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores modificaría y por qué?		
<input type="text"/>		
¿Qué subcriterios, objetivos, estándares e indicadores agregaría y por qué?		
<input type="text"/>		

## ANEXO 2. RELACIÓN INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN E INSTRUMENTO FINAL

### CRITERIO 1. Liderazgo y Estilo de Gestión

Analiza cómo se desarrolla y se aplica la cultura de excelencia y los valores necesarios para el éxito sostenido del programa, mediante adecuados comportamientos y acciones de los responsables. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura del programa y el marco de los procesos, necesarios para la eficaz ejecución de la estrategia del programa.

Subcriterio 1.a. Los responsables del programa demuestran y comunican su compromiso con una cultura de excelencia, en el marco de la Estrategia del Programa.

Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 1.a.1. Estar implicados en la gestión de calidad.	Objetivo 1.a.1. Estar comprometidos con la gestión de calidad.	Estándar 1.a.1.a. Conocen y aplican las directrices de la política y estrategia de la institución.	Estándar 1.a.1.a. Aplican las directrices de la estrategia del programa.	[1] Porcentaje de responsables que conocen las directrices de la estrategia de la institución. [2] Porcentaje de responsables que aplican las directrices de la estrategia de la institución.	[1] Porcentaje de responsables que aplica las directrices de la estrategia del programa.	Resultados de encuestas y/o entrevistas.  • Puesta en práctica de las directrices de la estrategia del programa por parte de los responsables.
Objetivo 1.a.2. Ser accesibles y escuchar al personal y resto de agentes implicados en el programa.	Objetivo 1.a.2. Escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	Estándar 1.a.2.a. Se comunican con el personal del programa y se fomenta su participación.	Estándar 1.a.2.a. Se comunican con el personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	[3] Frecuencia de la comunicación con el personal por parte de los responsables del programa. [4] Porcentaje de responsables que fomentan la participación de todo el personal.	[2] Porcentaje de responsables que utiliza una estrategia efectiva de comunicación para escuchar al personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	Estrategia de comunicación utilizada por los responsables del programa. • Logro de objetivos propuestos en el programa.  • Grado de compromiso del personal involucrado en el programa y demás grupos de interés.



Subcriterio 1b. Los responsables del programa trabajan activamente para satisfacer intereses y expectativas actuales y futuras del personal y demás grupos de interés comprometidos con el desarrollo del mismo.						
Objetivo A	Objetivo B	Estándar A	Estándar B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 1.b.1. Ayudar a la organización del programa a identificar las necesidades y expectativas de todos los agentes implicados en el desarrollo del mismo.	Objetivo 1.b.1. Identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa.	Estándar 1.b.1.a. Ofrecen los recursos requeridos a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados.	Estándar 1.b.1.a. Disponen los recursos económicos necesarios para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés involucrados en el programa.	[5] Porcentaje de recursos otorgados a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa.	[3] Porcentaje de recursos económicos asignados para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés del programa.	Presupuesto para identificar las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés.
Objetivo 1.b.2. Asegurar que las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa estén contempladas en la planificación del mismo.	Objetivo 1.b.2. Asegurar que las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés estén contempladas en la planificación del programa.	Estándar 1.b.2.a. Procuran el entorno adecuado y la satisfacción de los agentes implicados.	Estándar 1.b.2.a. Contemplan las necesidades y expectativas del personal y demás grupos de interés en la planificación del programa.	[6] Porcentaje de necesidades y/o expectativas del personal consideradas en la planificación del programa.	[4] Porcentaje de necesidades del personal y demás grupos de interés consideradas en la planificación del programa. [5] Porcentaje de expectativas del personal y demás grupos de interés consideradas en la planificación del programa.	Necesidades contempladas en la planificación del programa. Expectativas contempladas en la planificación del programa.
Objetivo 1.b.3. Asegurar la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	Objetivo 1.b.3. Asegurar los canales de comunicación necesarios para que el personal y demás grupos de interés manifiesten sus sugerencias y quejas.	Estándar 1.b.3.a. Aseguran la disponibilidad de los cauces necesarios para que el personal manifieste sus sugerencias y quejas.	Estándar 1.b.3.a. Disponen los canales de comunicación necesarios para que el personal y demás grupos de interés manifiesten sus sugerencias y quejas.	[8] Porcentaje de responsables del programa que asegura la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	[6] Número de canales de comunicación disponibles para sugerencias y quejas del personal y demás grupos de interés.	Informe de quejas y reclamos.

Objetivo 1.b.4. Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	Objetivo 1.b.4. Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	Estándar 1.b.4.a. Facilitan el establecimiento de relaciones de cooperación académica y alianzas estratégicas beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	Estándar 1.b.4.a. Establecen relaciones de cooperación académica y alianzas estratégicas beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	[9] Existen relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.  • Número de relaciones de cooperación académica	[7] Número de convenios (de cooperación académica y alianzas estratégicas) para la organización y funcionamiento del programa.	Convenios de cooperación académica y de alianzas estratégicas vigentes.
Subcriterio 1.c. Los responsables del programa garantizan que la estructura organizacional sea flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Estrategia del Programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.						
Objetivo 1.c.1. Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades, creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas.	Objetivo 1.c.1. Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas y en armonía con los valores y la cultura de la institución.	Estándar 1.c.1.a. Establecen y difunden la estructura organizacional y funcional dentro de un estilo de gestión participativo.	Estándar 1.c.1.a. Establecen y difunden una estructura organizacional y funcional acorde con la estrategia del programa y en armonía con los valores y la cultura de la institución.	[10] Existe y se difunde una estructura organizacional y funcional dentro de un estilo de gestión participativo.  • Organigrama con la definición de funciones y asignación de responsabilidades  • Porcentaje del personal implicado en el programa que conoce el organigrama.	[8] Existe y se difunde una estructura organizacional y funcional acorde con la estrategia del programa y en armonía con los valores y la cultura de la institución.	Estructura orgánica y funcional del programa.  Personal implicado que conoce la estructura organizacional y funcional del programa.

<p>Objetivo 1.c.2. Promover activamente la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados en el desarrollo del programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.</p>	<p>Objetivo 1.c.2.</p>	<p>Estándar 1.c.2.a. Promueven la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados.</p>	<p>Estándar 1.c.2.a. Establecen estrategias para facilitar la retroalimentación del personal así como la toma de decisiones basada en el desempeño.</p>	<p>[11] Porcentaje de responsables del programa que valora el esfuerzo y los resultados, y reconoce los éxitos del personal.</p>	<p>[9] Porcentaje de responsables que proporciona retroalimentación oportuna al personal del programa.</p>	<p>Informe de la retroalimentación recibida por el personal del programa.</p>
	<p>Promover la retroalimentación del personal involucrado en el programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.</p>	<p>Estándar 1.c.2.b. Consideran el desempeño de las personas en la toma de decisiones sobre las promociones, asignación de responsabilidades, etc.</p>		<p>[12] Existen sistemas de promoción y compensación basados en el desempeño para premiar la contribución de las personas al desarrollo del programa.</p>	<p>[10] Porcentaje de responsables que aplica mecanismos de promoción y compensación basados en el desempeño del personal.</p>	<p>Promoción del personal basada en el desempeño.</p>
<p>Subcriterio 1.d. Los responsables del programa garantizan la gestión y mejora sistemática de los procesos de acuerdo a la gestión y mejora continua de la institución.</p>						

Objetivo 1. d.1. Apoyar las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos y ayuda apropiados.	Objetivo 1. d.1. Apoyar la mejora de los procesos y el compromiso de todos, asignando los recursos económicos y ayuda apropiados.	Estándar 1.d.1.a. Apoyan iniciativas y actividades del personal para la mejora continua del programa.	Estándar 1.d.1.a. Apoyan iniciativas y actividades surgidas del personal para la mejora continua del programa.	[13] Existen sistemas de incentivos para motivar las iniciativas de mejora en los procesos.	[11] Existen incentivos económicos o de otra naturaleza para motivar las iniciativas de mejora en los procesos.	Incentivos asignados al personal para mejora de procesos.
		Estándar 1.d.1.b. Facilitan los recursos necesarios para la gestión y mejora continua del programa.	Estándar 1.d.1.b. Asignan los recursos económicos necesarios para la gestión y mejora continua del programa.	[14] Porcentaje de los recursos asignados para la mejora continúa.	[12] Porcentaje de los recursos asignados para la mejora continúa.	Presupuesto asignado para la mejora del programa.
Objetivo 1. d.2. Priorizar y tomar decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.	Objetivo 1. d.2. Priorizar y tomar decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.	Estándar 1.d.2.a. Formulan y aprueban propuestas de mejora.	Estándar 1.d.2.a. Formulan y aprueban propuestas de mejora.	[15] Número de propuestas de mejora aprobadas sobre el total de propuestas de mejora formuladas.	[13] Número de propuestas de mejora implementadas en relación al total de propuestas formuladas.	Propuestas de mejora implementadas.

Azul = incluir; Violeta= mejorado  
 10 objetivos, 11 estándares, 13 indicadores

CRITERIO 2. Estrategia

Analiza cómo el programa desarrolla y cumple sus objetivos a través de una clara Estrategia orientada hacia los distintos grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa en el marco de la Política y Estrategia de la institución.

Subcriterio 2.a. Los objetivos del programa están basados en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los distintos grupos de interés involucrados.

Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 2.a.1. Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes identificados e implicados en el desarrollo del mismo.	Objetivo 2.a.1. Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés involucrados.	Estándar 2.a.1.a Se analizan las necesidades y expectativas actuales y futuras de los distintos agentes implicados en el desarrollo del programa.	Estándar 2.a.1.a Se consideran las necesidades y expectativas actuales y futuras de los distintos grupos de interés involucrados para establecer los objetivos del programa.	[1] Existencia de estudios de necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en el desarrollo del programa	[1] Grado de adecuación de los objetivos del programa con las necesidades de los grupos de interés involucrados en el desarrollo del mismo. [2] Grado de adecuación de los objetivos del programa con las expectativas de los grupos de interés involucrados en el desarrollo del mismo.	Análisis de adecuación de objetivos según necesidades de grupos de interés. Análisis de adecuación de objetivos según expectativas de grupos de interés.
Objetivo 2.a.2. Asegurar que la planificación del programa sea adecuada para conseguir los objetivos y sea coherente con la Política y Estrategia de la Institución.	Objetivo 2.a.2. Asegurar que la planificación del programa sea adecuada para conseguir sus objetivos y sea coherente con la Política y Estrategia de la Institución.	Estándar 2.a.2.a. Se formula la Estrategia del programa, de una forma coherente, clara y precisa de acuerdo con las necesidades y expectativas de los agentes involucrados en el desarrollo del mismo.	Estándar 2.a.2.a. Se formula la planificación del programa, de una forma clara y coherente de acuerdo con la Política y Estrategia de la Institución.	[2] Grado de adecuación y coherencia de la definición de la Visión y Misión del programa con la Estrategia de la Institución.	[2] Grado de adecuación de planificación del programa con los objetivos del mismo.	Análisis de adecuación de la planificación del programa con sus objetivos.
					[2] Grado de coherencia de planificación del programa con la política y estrategia institucional.	Análisis de coherencia de la planificación del programa con la política y estrategia institucional.

Subcriterio 2.b. Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa como marco de referencia para establecerlos y revisarlos.

Objetivo 2.b.1. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa, legislación, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.	Objetivo 2.b.1. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa o legislación existente, los avances científicos tecnológicos y las innovaciones pedagógicas.	Estándar 2.b.1.a Se consideran la normativa o legislación existente, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas para el desarrollo de los objetivos del programa.	Estándar 2.b.1.a Se consideran la normativa o legislación existente, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas para el desarrollo de los objetivos del programa.	[3] Existe informe sobre el grado de adecuación de los objetivos del programa:	[3] Grado de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación existente.	Análisis de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación existente.
				· Grado de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación existente, los avances tecnológicos y las innovaciones pedagógicas.	[3] Grado de adecuación de los objetivos del programa con los avances científico tecnológicos.	Análisis de adecuación de los objetivos del programa con la normativa o legislación existente.
					[3] Grado de adecuación de los objetivos del programa con las innovaciones pedagógicas.	Análisis de adecuación de los objetivos del programa con las innovaciones pedagógicas.
Subcriterio 2.c. Los objetivos del programa están basados en actividades de investigación, desarrollo e innovación y desempeño profesional.						
Objetivo 2.b.2. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando el impulso y las condiciones relativas a la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	Objetivo 2.c.1. Planificar los objetivos del programa considerando actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación y desempeño profesional.	Estándar 2.b.2.a. Se asegura el desarrollo y las condiciones relativas a la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	Estándar 2.c.1.a. Se despliegan actividades relacionadas con la investigación científica y desarrollo tecnológico	[4] Existen políticas para el desarrollo de la investigación, generación de conocimiento y/o producción artística.	[4] Existen grupos y líneas de investigación y desarrollo tecnológico.	Investigación científica y desarrollo tecnológico del programa (para maestrías de investigación y doctorados).
				[5] Existen estrategias para articular la investigación al programa:		

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias que aseguren la formación de investigadores, en el caso del doctorado, o desarrollo de competencias investigativas, en el caso de la maestría.</li> <li>• Grupos de investigación consolidados con publicaciones científicas o productos relevantes al campo del conocimiento.</li> <li>• Número de investigadores para dar tutoría a los estudiantes en sus respectivos campos.</li> <li>• Políticas claras de apoyo a la investigación y estrategias que aseguren su implementación (tiempo a profesores, laboratorios adecuados, financiación de proyectos, etc.)</li> <li>• Número de tesis o trabajos de grado premiados por fuentes externas a la universidad.</li> </ul>	<p>[5] Existen líneas de investigación y desarrollo tecnológico con proyectos financiados.</p> <p>[6] Número de estudiantes y profesores que participan en grupos y líneas de investigación.</p> <p>[7] Existen tesis relacionadas con las líneas de investigación y desarrollo tecnológico.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				<p>[6] Existen estrategias para articular las líneas de investigación a los grupos de investigación de la universidad y de otras universidades nacionales e internacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de grupos de investigación y/o creación artística relacionados con el programa.</li> <li>• Número de investigadores por grupo y línea de investigación.</li> </ul>	<p>[8] Número de estudiantes y profesores que participan en patentes, publicaciones e innovaciones.</p>	
					<p>[9] Número de estudiantes y profesores que participan en redes y sociedades científicas afines.</p>	



---

				<ul style="list-style-type: none"><li>· Número de proyectos terminados en los últimos cinco años; y número de proyectos de investigación y/o creación artística activos o en ejecución.</li><li>· Porcentaje de recursos financieros internos o externos que el programa logró movilizar en proyectos de investigación y/o creación artísticas en los últimos cinco años.</li><li>· Grupos de investigación y/o creación artística que forman parte de consorcios o redes de reconocida trayectoria internacional.</li><li>· Porcentaje de profesores del programa por grupo de investigación o de creación artística y/o por redes de investigación.</li></ul> <p>[7]Existen productos de la investigación y su impacto de acuerdo a la naturaleza del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Número de publicaciones indexadas.</li><li>· Número de patentes, productos tecnológicos, obras de arte con reconocimiento público.</li><li>· Aporte de cada grupo de investigación y/o creación artística.</li></ul>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>Estándar 2.c.1.a. Se desarrollan actividades relacionadas con la innovación y desempeño profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Número de tesis o trabajos de grado terminados en los últimos 5 años.</li> </ul>	<p>[10]Existen campos de práctica profesional de alto nivel.</p> <p>[11]Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de innovación de la práctica profesional.</p> <p>[12]Porcentaje de profesores y estudiantes que participan en patentes, publicaciones e innovaciones.</p> <p>[12]Existen iniciativas de emprendimiento.</p> <p>[14] Existen iniciativas de vinculación con el entorno productivo y empresarial.</p>	<p>Actividades de innovación y desempeño profesional del programa (para especializaciones y maestrías profesionales).</p>
<p>Objetivo 2.b.3. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la articulación con el entorno y la capacidad para generar procesos de innovación.</p>	<p>Ya está incluido en objetivos 2b1, 2b2.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>[8]Existen estrategias que posibiliten el trabajo inter y transdisciplinario:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Seminarios o cursos en campos complementarios al programa.</li> <li>· Actividades de otros grupos de investigación relacionados con el programa.</li> <li>· Trabajo con directores de tesis de otras universidades y programas.</li> <li>· Convenios nacionales e internacionales activos y en funcionamiento.</li> </ul> </li> </ul>	<p>.</p>	

				<p>[9]Existe estrategias que evidencien la relevancia de las líneas de investigación y de las tesis de grado para el desarrollo del país o de la región:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporte de cada grupo de investigación o de creación artística para la región y/o el país.</li> <li>• Líneas de investigación o de creación artística relacionadas con problemas locales, regionales o nacionales.</li> <li>• Innovaciones, cambios o mejoras en el entorno a partir de tesis de grado, proyectos de investigación o servicios de extensión ofrecidos por el programa.</li> </ul>		
				<p>10]Existen experiencias de interacción con el entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigaciones desarrolladas en el programa sobre problemas o desafíos que se enfrentan a nivel nacional, regional y local.</li> <li>• Número de tesis que se han realizado sobre aspectos o problemas de interés para el desarrollo nacional, regional o local.</li> <li>• Porcentaje de contratos con actores sociales del entorno para realizar investigación o servicios de consultoría relacionados con el programa.</li> </ul>		

<p>Objetivo 2.b.4. Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la internacionalización del currículo, alianzas estratégicas y redes de investigación en la formación de profesionales.</p>	<p>Ya está incluido en objetivo 2.b.1.</p>	<p>Estándar 2.b.4.a. Se establecen diferentes estrategias para que los estudiantes formen parte activa de proyectos de internacionalización, alianzas estratégicas y redes de investigación.</p>		<p>[11]Existen estrategias para fortalecer la internacionalización del currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdos para otorgar doble titulación; requisito para hacer pasantías de seis meses o más de investigación.</li> <li>• Facilidad de homologación con programas de reconocida calidad académica.</li> <li>• Oferta de cursos y/o seminarios de carácter internacional.</li> <li>• Cursos o seminarios ofrecidos en otras lenguas.</li> </ul> <p>[12]Existen estrategias para fortalecer la internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad académica):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de estudiantes extranjeros en el programa.</li> <li>• Convenios de intercambio con universidades extranjeras.</li> <li>• Experiencias de homologación de cursos del programa en programas extranjeros.</li> <li>• Profesores visitantes extranjeros.</li> <li>• Becas o proyectos de investigación financiadas por fuentes externas; etc.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--	--

				[13]Existen estrategias para asegurar la internacionalización de la investigación de los postgraduados: · Participación en redes internacionales de investigación. · Investigadores del programa que han realizado pasantías en grupos de investigación extranjeros.		
				· Tesis de grado dirigidas por profesores en el extranjero. · Acceso a laboratorios u otras facilidades de investigación en universidades extranjeras. · Trascendencia de la actividad artística de los profesores del programa en el ámbito nacional.		
Subcriterio 2.d. El desarrollo de la planificación del programa se evalúa, revisa y mejora periódicamente.						
Objetivo 2.c.1. Asegurar que la planificación estratégica se concrete en un plan de acción realista.	Objetivo 2.d.1. Asegurar que la planificación del programa se concrete en un plan de acción realista.	Estándar 2.c.1.a. Se realiza un plan de acción en el que quedan establecidos: calendario de implantación, responsables, recursos materiales y económicos, riesgos y planes de contingencia.	Estándar 2.d.1.a. Se realiza un plan de acción en el que quedan establecidos: calendario de implantación, responsables, recursos materiales y económicos, riesgos y planes de contingencia.	[14] Existe un plan de acción con calendario de implantación, responsables de cada tarea, recursos materiales y económicos requeridos, así como riesgos y planes de contingencia.	[15] Existe un plan de acción con calendario de implantación, responsables de cada tarea, recursos materiales y económicos requeridos, así como riesgos y planes de contingencia.	Plan de acción del programa.

Objetivo 2.c.2. Adecuar la planificación estratégica del programa con los resultados de la evaluación.	Objetivo 2.d.2. Adecuar la planificación del programa con los resultados de la evaluación anual.	Estándar 2.c.2.a. Se adecua la planificación del programa a partir de la información obtenida con la evaluación anual de resultados.	Estándar 2.d.2.a. Se revisa y mejora la planificación del programa a partir de los resultados de la evaluación anual.	[15] Existe información anual específica y concreta para actualizar y mejorar la planificación del programa.	[16] Existe toda la información específica y concreta para actualizar y mejorar la planificación del programa.	Informe de mejora de la planificación del programa.
Objetivo 2.c.3. Fomentar una cultura de evaluación y mejora sistemática en todos los responsables del programa.	Objetivo 2.d.3. Fomentar una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.	Estándar 2.c.3.a. Se incorpora una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.	Estándar 2.d.3.a. Se incorpora una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa, en todos los responsables del mismo.	[16] Existe un plan de evaluación sistemática para la mejora continua del programa.	[17] Existe un plan de aseguramiento de la calidad para la mejora continua del programa.	Plan de aseguramiento de la calidad del programa.
Subcriterio 2.e. La planificación del programa es comunicada y entendida dentro de la Institución por el personal involucrado en el desarrollo del mismo.						
(ANTES D-)						
Objetivo 2.d.1. Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación estratégica del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	Objetivo 2.e.1. Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	Estándar 2.d.1.a. Se define un proceso efectivo para comunicar la planificación estratégica del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	Estándar 2.e.1.a. Se establece un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	[17] Existe un proceso eficaz para comunicar la planificación estratégica al personal implicado en el desarrollo del programa: requisitos, objetivos y logros.	[18] Existe un plan de comunicación efectivo para transmitir la planificación del programa (sus requisitos, objetivos y logros) al personal involucrado en el desarrollo del mismo.	Plan de comunicación de la planificación del programa. Informe de satisfacción del personal por la información recibida.

Objetivo 2.d.2. Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de sus objetivos.	Objetivo 2.e.2. Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	Estándar 2.d.2.a. Se proporciona información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de los objetivos del programa.	Estándar 2.e.2.a. Se dispone de la información necesaria para la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	[19] Existen diferentes modos de difusión de la información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el logro de sus objetivos.	[19] Existen diferentes medios de difusión de la información que facilite la mejora del programa y el compromiso del personal involucrado en el logro de sus objetivos.	Medios de difusión de la información del programa.
--	---	---	---	---	---	--

CRITERIO 3. Desarrollo de las Personas						
Analiza cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de manera individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.						
Subcriterio 3.a. Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal.						
Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 3.a.1. Equiparar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.	Objetivo 3.a.1. Equiparar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.	Estándar 3.a.1.a Diseñan el perfil de competencias del personal y asignan responsabilidades acordes a la planificación y estrategia del programa.	Estándar 3.a.1.a Diseñan el perfil de competencias del personal y asignan responsabilidades acordes a la planificación y estrategia del programa.	[1] Porcentaje de perfiles competenciales diseñados.  [2] Porcentaje de responsabilidades asignadas en el programa de acuerdo con la planificación establecida.	[1] Porcentaje de personal académico que cumple con el perfil requerido en el programa (formación académica, experiencia, calidad docente e investigadora y tiempo de dedicación). [2] Porcentaje de personal administrativo y de servicio que cumple con el perfil requerido en el programa. [3] Porcentaje de personal directivo que cumple con el perfil de competencias requerido en el programa.	<p>Perfil del personal académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación: Nivel académico</li> <li>Experiencia: docente, investigativa, laboral, de gestión académica, participación en eventos académicos, participación en sociedades científicas y académicas, docente, de investigación y de movilidad.</li> <li>Dedicación al programa: personal permanente, no permanente; relación profesor/ estudiante.</li> <li>Producción intelectual: publicaciones en revistas especializadas arbitradas, en libros especializados, patentes.</li> </ul> <p>Perfil del personal administrativo y de servicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación académica Actualización</li> <li>Dedicación al programa.</li> <li>Capacidad para colaborar en docencia, investigación y/o gestión.</li> </ul> <p>Perfil del personal directivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación académica y de gestión</li> <li>Experiencia: docente, investigativa, laboral y de gestión académica.</li> <li>Dedicación al programa</li> <li>Producción intelectual</li> </ul>



Objetivo 3.a.2. Promover la participación de personal académico acorde con el programa.	Consta en Estándar 3.a.1.a	Estándar 3.a.2.a. Establecen políticas, estrategias o procedimientos para la selección y desempeño del personal académico del programa.		[7]Existen políticas, estrategias o procedimientos en ejecución para selección y desempeño del personal académico. [8] Existe informe de selección y desempeño del personal académico.		
		Estándar 3.a.2.b. Establecen tiempo de dedicación relacionado con la docencia, investigación y extensión; así como relación tutor/ alumno.		[9] Existe distribución adecuada de carga académica según docencia, investigación y vinculación.		
Objetivo 3.a.2 Promover el óptimo desempeño del personal en sus puestos de trabajo a partir de los resultados de la evaluación del mismo.	Estándar 3.a.1.b Evalúan el desempeño del personal y comunican los resultados a los interesados.	Estándar 3.a.2.a Evalúan el desempeño del personal para la mejora continua de su desempeño.	[3]Existe un informe de evaluación del desempeño del personal: • Porcentaje de personas evaluadas. • Porcentaje de personas que conocen los resultados de la evaluación de su puesto.	[4] Existen acciones de mejora basándose en los resultados de la evaluación del desempeño del personal en sus puestos de trabajo.	Informe de acciones de mejora para el desempeño del personal.	

		Estándar 3.a.1.c. Propician un ambiente interno de motivación para el óptimo desempeño del personal.	Estándar 3.a.2.b Otorgan incentivos económicos o de otra naturaleza por el óptimo desempeño y compromiso del personal.	[4] Existen estímulos para el personal por el óptimo desempeño de sus funciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>Número de estímulos ofrecidos al personal por el óptimo desempeño de sus funciones</li> <li>Número de estímulos recibidos por el personal por el óptimo desempeño de sus funciones.</li> </ul>	[5] Número de estímulos ofrecidos/ número de estímulos recibidos por el personal por el óptimo desempeño de sus funciones.	Informe de estímulos ofrecidos y recibidos por el desempeño laboral.
			Estándar 3.a.2.c. Estudian las necesidades del personal y planifican los recursos e instalaciones para mejorar su desempeño.		[6] Nivel de satisfacción de los puestos de trabajo asignados.	Informe de satisfacción de los puestos de trabajo asignados.
Subcriterio 3.b. Los responsables del programa potencian el desarrollo de las capacidades del personal por medio de su formación y capacitación.						
Objetivo 3.b.1. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.	Objetivo 3.b.1. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.	Estándar 3.b.1.a. Fomentan la formación continua y aplican planes de formación.	Estándar 3.b.1.a. Fomentan la formación continua y aplican planes/ programas de formación acordes con las necesidades de desarrollo del personal.	[10] Existe formación continua de acuerdo con las necesidades del personal: <ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudas para la formación (con facilidades de horario, subvenciones, etc.).</li> <li>Porcentaje de personas que disfrutaron de las ayudas para la formación.</li> <li>Número de ofertas de formación por parte de la Institución para el personal del programa.</li> <li>Número de horas de formación destinadas al personal del programa.</li> <li>Porcentaje del personal del programa que están participando en algún programa de formación.</li> </ul>	[7] Número de personas que disfrutaron de ayudas para la formación (facilidades de horario, subvenciones, becas, etc.). [8] Número de ofertas de formación en ejecución acordes con las necesidades de desarrollo del personal. [9] Porcentaje del personal que está participando en algún plan/programa de formación.	Apoyo a la formación continua del personal: <ul style="list-style-type: none"> <li>ayudas para la formación del personal (facilidades de horario, subvenciones, becas, etc.).</li> <li>Porcentaje de personas que disfrutaron de las ayudas para la formación</li> </ul> Plan/ Programa de formación acorde con las necesidades de desarrollo del personal. Personal que participa en programas de formación.

		Estándar 3.b.1.b. Realizan periódicamente- al menos anualmente- el análisis de las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	Estándar 3.b.1.b. Realizan periódicamente- al menos una vez al año- el análisis de las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	[11] Existe análisis de necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios para recoger las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.</li> <li>• Frecuencia con la que se recogen las necesidades de formación y perfeccionamiento del personal.</li> <li>• Número de necesidades detectadas. Medidas que se toman en relación a las necesidades detectadas.</li> </ul>	[10] Existe un informe anual de las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	Informe de necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios para recoger las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.</li> <li>• Frecuencia con la que se recogen las necesidades de formación y perfeccionamiento del personal.</li> <li>• Número de necesidades detectadas. Medidas que se toman en relación a las necesidades detectadas.</li> </ul>
Objetivo 3.b.2. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa.	Objetivo 3.b.2. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa.	Estándar 3.b.2.a. Ofrecen al personal una formación específica acorde con las necesidades del programa.	Estándar 3.b.2.a. Ejecutan planes de formación específica acorde con las necesidades del programa.	[12] Existe formación específica acorde con las necesidades del programa.	[11] Número de ofertas de formación específica acordes con las necesidades del programa.	Plan/ programa de formación del personal acorde con las necesidades del programa.
		3.b.2.b Potencian el desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades del programa.	Incluido en 3b2a	[13] Número de ofertas de formación relacionadas con el programa, ofrecidas por la Institución para el personal del programa.	[12] Porcentaje del personal que está participando en algún programa de formación.	Informe del personal que participa en programas de formación.
		Estándar 3.b.2.c. Incorporan la cultura de la gestión de calidad en los planes de formación.	Estándar 3.b.2.c. Incorporan la cultura de la gestión de calidad en los planes de formación.	[14] Número de ofertas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	[13] Número de ofertas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	Plan de formación relacionado con la gestión de calidad.

		Estándar 3.b.2.d. Analizan la efectividad del plan de formación y proponen plan de mejora.	Estándar 3.b.2.d. Revisan la efectividad del plan de formación y proponen plan de mejora.	[15] Existe informe de la efectividad del plan de formación con el plan de mejora correspondiente.	[14] Grado de satisfacción del personal con la formación recibida [15] Número de acciones de mejora relacionadas con la efectividad del plan de formación.	Informe de satisfacción del personal con la formación recibida. Informe de acciones de mejora en torno al plan de formación ejecutado.
		Estándar 3.b.2.e. Promueven la participación del personal en el proceso de autoevaluación del desempeño.	Estándar 3.b.2.e. Promueven la participación del personal en el proceso de autoevaluación del desempeño.	[16] Porcentaje del personal del programa que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	[16] Porcentaje del personal del programa que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	Informe del personal que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.
Subcriterio 3.c. Los responsables del programa promueven el compromiso y participación de todo el personal en la mejora continua.						
Objetivo 3.c.1. Establecer procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua.	Objetivo 3.c.1. Establecer procedimientos para fomentar el compromiso del personal en la mejora continua.	Estándar 3.c.1.a. Estimulan y apoyan las iniciativas de mejora del personal.	Estándar 3.c.1.a. Estimulan y apoyan al personal para participar en acciones de mejora.	[17] Existen procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje del personal que participa en las acciones de mejora que se desarrollan.</li> <li>• Número de actividades que fomentan la participación del personal en la mejora.</li> <li>• Número de equipos de trabajo en los que participa el personal del programa.</li> <li>• Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa.</li> </ul>	[17] Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa sobre el total de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa.	Informe de las acciones de mejora surgidas del personal. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de actividades que fomentan la participación del personal en la mejora.</li> <li>• Número de equipos de trabajo en los que participa el personal del programa.</li> <li>• Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa.</li> <li>• Porcentaje de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa sobre el total de las que han surgido.</li> <li>• Porcentaje del personal que ha realizado propuestas de mejora sobre el total del personal implicado en el programa.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa sobre el total de las que han surgido.</li> <li>• Porcentaje del personal que ha realizado propuestas de mejora sobre el total del personal implicado en el programa.</li> </ul>		
		Estándar 3.c.1.b. Reconocen al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	Estándar 3.c.1.b. Reconocen al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	[18] Existe reconocimiento al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	[18] Porcentaje del personal que ha recibido reconocimiento (económico o de otra índole) por su participación y contribución a la mejora continua.	Informe de reconocimientos del personal por la mejora continua.
Objetivo 3. c.2. Proporcionar oportunidades que estimulen la implicación y respalden un comportamiento innovador y creativo.	Objetivo 3. c.2. Proporcionar oportunidades que estimulen el compromiso y respalden un comportamiento innovador y creativo.	Estándar 3.c.2.a. Potencian iniciativas de experimentación e innovación por parte del personal del programa.	Estándar 3.c.2.a. Potencian iniciativas de experimentación e innovación por parte del personal del programa.	<p>[19] Existen oportunidades que estimulen la implicación y el comportamiento innovador y creativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de convocatorias para que el personal aporte ideas que se puedan aplicar al programa.</li> <li>• Número de innovaciones que provienen de la experimentación e investigación personal</li> <li>• Porcentaje del personal del programa que ha participado en las iniciativas de experimentación e innovación.</li> </ul>	<p>[19] Número de iniciativas de experimentación e innovación que provienen del personal en ejecución.</p> <p>[20] Porcentaje del personal que participa en las iniciativas de experimentación e innovación.</p>	<p>Informe de iniciativas de experimentación e innovación que provienen del personal.</p> <p>Informe del personal que ha participado en la ejecución de iniciativas de experimentación e innovación.</p>

Subcriterio 3.d. Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.						
Objetivo 3.d.1. Mantener canales de información que garantizan una comunicación efectiva.	Objetivo 3.d.1. Mantener canales de información que garanticen una comunicación efectiva.	Estándar 3.d.1.a. Reciben y transmiten información al personal.	Estándar 3.d.1.a. Reciben y transmiten información al personal.	[20] Existen canales de información que garantizan una comunicación efectiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de canales de comunicación utilizados por el personal para comunicarse con los responsables del programa.</li> <li>Porcentaje de uso de cada tipo de canal de comunicación utilizado por el personal</li> <li>Número de comunicaciones realizadas por el personal a los responsables del programa</li> </ul>	[21] Nivel de efectividad de los canales de comunicación utilizados (murales, intercomunicadores, teléfonos, Internet, circulares, memorandos, cartas, publicaciones, informes, reportes, reuniones, charlas, eventos, etc.) por el personal y responsables del programa.	Informe de los canales de comunicación utilizados por el personal y responsables del programa.
		Estándar 3.d.1.b. Identifican las necesidades de comunicación del personal y consiguen su efectividad.	Estándar 3.d.1.b. Identifican las necesidades de información del personal.	[21] Existe interacción efectiva entre todos los agentes implicados: <ul style="list-style-type: none"> <li>Grado de utilización de instrumentos (medios) para recoger las necesidades de comunicación</li> <li>Número de necesidades de comunicación identificadas.</li> <li>Número de horas de coordinación del personal para intercambiar dudas, materiales, conocimientos y prácticas.</li> </ul>	[22] Flujo de información necesaria para el desempeño del personal.	Flujo de información necesaria para el programa Información operativa, para establecer en qué medida el personal recibe/transmite la información necesaria para el desempeño del personal).

		Estándar 3.d.1.c. Evalúan y mejoran la efectividad de la comunicación.	Estándar 3.d.1.c. Evalúan y mejoran la efectividad de la comunicación.	[22] Existe informe de la efectividad de la comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de seguimiento de la satisfacción de la comunicación que se realiza.</li> <li>• Número de medidas implantadas para mejorar la comunicación.</li> </ul>	[23] Nivel de satisfacción de la comunicación interpersonal que se da en el programa.	Informe de satisfacción de la comunicación interpersonal efectuada en el programa.
					[24] Número de acciones implantadas para mejorar la comunicación.	Informe de las acciones de mejora implantadas.
Subcriterio 3.e. Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.						
Objetivo 3e.1. Crear y mantener una interacción efectiva entre todos los agentes implicados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.	Objetivo 3e.1. Crear y mantener una interacción efectiva entre el personal y demás grupos de interés involucrados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.	Estándar 3.e.1.a. Fomentan actividades sociales y culturales; y un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.	Estándar 3.e.1.a. Desarrollan actividades sociales y culturales que promuevan un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.	[23] Existe un clima de confianza compartido entre todos los agentes implicados en el programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de actividades programadas de relación social.</li> <li>• Número de actividades de coordinación y/o puestas en común del trabajo.</li> </ul>	[25] Número de actividades de relación social desarrolladas. [26] Número de actividades culturales desarrolladas.	Informe de actividades de relación social desarrolladas. Informe de actividades culturales desarrolladas.
Objetivo 3.e.2. Reconocer y valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	Objetivo 3.e.2. Valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	Estándar 3.e.2.a. Reconocen y valoran al personal para mantener un nivel de implicación y asunción de responsabilidades.	Estándar 3.e.2.a. Reconocen el trabajo del personal para mantener un nivel de compromiso y asunción de responsabilidades.	[25] Existe reconocimiento al personal por mantener un nivel de implicación y asunción de responsabilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número y clase de beneficios sociales establecidos para el personal del programa.</li> <li>• Número de beneficios sociales recibidos por el personal del programa.</li> </ul>	[27] Reconocimientos realizados al personal del programa.	Informe de reconocimientos realizados al personal durante el año vigente.

		3.e.2.b Fomentan la concienciación e implicación en temas de higiene, seguridad, medio ambiente y de responsabilidad a la sociedad.	3.e.2.b Desarrollan planes de higiene, seguridad, medio ambiente y responsabilidad sociedad para lograr el compromiso del personal.		[28]Número de actividades relacionadas con temáticas de higiene, seguridad, y medio ambiente.	Informe de actividades relacionadas con temáticas de higiene, seguridad, y medio ambiente.
--	--	--	--	--	---	--



## CRITERIO 4. Recursos y Alianzas

Analiza cómo los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación del programa y lograr sus objetivos.

## Subcriterio 4.a. Gestión de los recursos financieros.

Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 4.a.1. Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para desarrollar la planificación estratégica del programa y lograr sus objetivos.	Objetivo 4.a.1. Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo estratégico del programa.	Estándar 4.a.1.a Elaboran el presupuesto el presupuesto y plan de seguimiento acorde con la planificación del programa.	Estándar 4.a.1.a Elaboran el presupuesto y realizan el seguimiento acorde con la planificación del programa.	[1] Existe un informe de gestión presupuestaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>Informe de gestión presupuestaria (Presupuesto).</li> <li>Porcentaje de cumplimiento del presupuesto.</li> </ul>	[1] Existe la planificación de la gestión del presupuesto del programa.	Planificación de la gestión presupuestaria del programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>Presupuesto del programa.</li> <li>Mecanismos de seguimiento del presupuesto.</li> </ul>
		Estándar 4.a.1.b. Obtienen los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo del programa.	Estándar 4.a.1.b. Obtienen los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo del programa.	[2] Existen los recursos financieros para el desarrollo del programa.	[2] Porcentaje de recursos económicos y financieros obtenidos en relación al total de recursos necesarios.	Recursos económicos y financieros conseguidos.
		Estándar 4.a.1.c. Evalúan las decisiones de inversión y revisan y mejoran las estrategias y prácticas económico-financieras.	Estándar 4.a.1.c. Evalúan las decisiones de inversión y revisan y mejoran las estrategias y prácticas económico-financieras.	[3] Existe un informe de evaluación de las decisiones de inversión. <ul style="list-style-type: none"> <li>Grado de definición de los resultados esperados de las inversiones a realizar y del sistema de medida de los resultados obtenidos.</li> </ul>	[3] Grado de coherencia de las necesidades del programa, con las estrategias y prácticas económico-financieras.	Informe de evaluación de las estrategias y prácticas económico-financieras.
				[4] Existe un plan de mejora de las estrategias y prácticas económico-financieras.	[4] Existen acciones de mejora de las estrategias y prácticas económico-financieras.	Informe de acciones de mejora de prácticas económico-financieras desarrolladas.

Objetivo 4.a.2. Desarrollar métodos financieros innovadores para apoyar y alentar la mejora continua del programa.	Objetivo 4.a.2. Desarrollar métodos financieros innovadores para apoyar y alentar la mejora continua del programa.	Estándar 4.a.2.a Establecen y gestionan nuevas actividades/proyectos para la obtención de recursos.	Estándar 4.a.2.a Establecen y gestionan nuevas actividades/proyectos para la obtención de recursos.	[5] Existe gestión de nuevas actividades/proyectos para la obtención de recursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Total de ingresos de aportación externa al programa: donaciones, subvenciones, e ingresos por otros conceptos.</li> <li>• Número de actividades del programa desarrolladas para la obtención de recursos económicos.</li> <li>• Número de actividades/proyectos cofinanciados existentes</li> </ul>	[5] Número de Actividades / proyectos desarrollados para obtención de recursos económicos. [6] Total de ingresos de aportación externa al programa (donaciones, subvenciones, ingresos por otros conceptos).	Gestión de actividades/ proyectos para obtención de recursos. Ingresos de aportación externa al programa.
Subcriterio 4.b. Gestión de los recursos de información y materiales educativos.						
Objetivo 4.b.1. Tener disponible toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo.	Objetivo 4.b.1. Disponer toda la información relevante del programa para el personal y demás grupos de interés vinculados a programa.	Estándar 4.b.1.a. Establecen un sistema de entrada y salida de información.	Estándar 4.b.1.a. Establecen un sistema de entrada y salida de información relevante del programa.	[6] Existe toda la información necesaria para todos los agentes vinculados al programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia y tipo de información interna y externa al programa.</li> <li>• Frecuencia de acceso a cada tipo de información.</li> </ul>	[7] Frecuencia de acceso a la información interna y externa del programa.	Sistema de entrada y salida de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia y tipo de información interna y externa al programa.</li> <li>• Frecuencia de acceso a cada tipo de información.</li> </ul>
		Estándar 4.b.2.b. Tienen acceso oportuno a los materiales didácticos.	Estándar 4.b.2.b. Tienen acceso oportuno a los materiales educativos	[9] Porcentaje de materiales didácticos que llegan a tiempo a los agentes vinculados al programa.	[8] Porcentaje de materiales educativos que llegan a tiempo a los estudiantes y demás grupos de interés.	Sistema de distribución de material educativo.
		Estándar 4.b.2.c. Tienen en cuenta aspectos de copyright para la publicación de información.	Estándar 4.b.2.c. Aplican la normativa vigente para la publicación de información.	[10] Se aplica la normativa vigente sobre derechos de autor para la publicación de información.	[9] Porcentaje de materiales educativos que cumple con la normativa vigente para la publicación de información.	Materiales educativos que cumplen con la normativa vigente para publicación de información.

<p>Objetivo.4.b.2. Asegurar que la información esté actualizada y disponible para los agentes a los que va dirigida.</p>	<p>Objetivo.4.b.2. Asegurar que la información esté disponible para el personal y demás grupos de interés a los que va dirigida.</p>	<p>Estándar 4.b.2.a. Mantienen la información actualizada, aseguran su confidencialidad y posibilitan que los agentes vinculados al programa accedan a la misma.</p>	<p>Estándar 4.b.2.a. Mantienen la información actualizada, aseguran su confidencialidad y posibilitan el acceso a los grupos de interés a los que va dirigida.</p>	<p>[8] Existe información actualizada para los agentes a los que va dirigida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia de actualización de la información.</li> <li>• Mecanismos de seguridad de la información.</li> <li>• Mecanismos de seguridad para acceso a sistemas informáticos que almacenan información.</li> <li>• Acceso a datos sensibles desde equipos informáticos mediante conexiones seguras (encriptadas).</li> <li>• Legislación vigente para custodia, procesamiento y utilización de datos personales.</li> <li>• Porcentaje de personas con acceso al sistema de información.</li> <li>• Porcentaje de agentes vinculados al programa que acceden y utilizan los sistemas de información.</li> </ul>	<p>[10] Existen mecanismos que garantizan que la información esté disponible para los grupos de interés a los que va dirigida (mecanismos de actualización y mecanismos de seguridad de la información).</p>	<p>Mecanismos de gestión de la información: Mecanismos de actualización de información (frecuencia de actualización de información). Mecanismos de seguridad de la información : (acceso a sistemas informáticos que almacenan información; acceso a datos sensibles desde equipos informáticos mediante conexiones seguras -encriptadas; legislación vigente para custodia, procesamiento y uso de datos personales; asignación al personal con acceso a los diferentes tipos de información)</p>
<p>Objetivo 4.b.3. Utilizar la información para estimular la innovación y la mejora continua.</p>	<p>Objetivo 4.b.3. Asegurar que la información generada en el programa sirva para estimular la innovación y la mejora continua.</p>	<p>Estándar 4.b.3.a. Recogen, almacenan y utilizan la información para estimular la innovación y la mejora continua.</p>	<p>Estándar 4.b.3.a. Recogen, almacenan y utilizan la información para la innovación y mejora continua.</p>	<p>[11] Existe un mecanismo para almacenar y utilizar la información generada con el desarrollo del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismo para almacenar la información generada por el programa.</li> <li>• Porcentaje de utilización de la información generada por el programa para el desarrollo de actividades de mejora.</li> </ul>	<p>[11] Porcentaje de uso de la información generada por el programa para el desarrollo de acciones de mejora.</p>	<p>Informe de acciones de mejora del uso de la información generada en el programa.</p>

Subcriterio 4.c. Gestión de los recursos externos y alianzas. ( ESTRATEGICO PARA EL POSTGRADO)						
Objetivo 4.c.1. Establecer relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación estratégica del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.	Objetivo 4.c.1. Mantener relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación del programa, así como con el desarrollo y mejora del mismo.	Estándar 4.c.1.a. Establecen y evalúan relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación estratégica del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.	Estándar 4.c.1.a. Establecen y evalúan las relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de fondos o recursos externos de acuerdo con la planificación del programa, así como con el desarrollo y mejora del mismo.	[12]Existen relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la planificación del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de organizaciones externas con las que se ha mantenido algún tipo de relación para el desarrollo del programa.</li> <li>• Número de relaciones de colaboración y alianzas estratégicas para la obtención de recursos externos de acuerdo con la Estrategia del programa</li> <li>• Porcentaje de mejora del programa debido a los acuerdos existentes.</li> </ul>	[12] Número de convenios interinstitucionales vigentes para el desarrollo y mejora del programa.	Convenios vigentes para desarrollo y mejora del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de convenios para: proyectos de investigación; movilidad académica (física y virtual); formación específica especializada; conformación de redes.</li> </ul>
					[13] Número de convenios de colaboración vigentes para la obtención de recursos externos de acuerdo con la estrategia del programa.	Convenios vigentes para obtención de recursos externos.

Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.						
Objetivo 4.d.1. Definir y obtener la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación del programa.	Objetivo 4.d.1. Establecen la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación del mismo.	Estándar 4.d.1.a. Definen y obtienen la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa, teniendo en cuenta la planificación del mismo.	Estándar 4.d.1.a. Definen y obtienen la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa, teniendo en cuenta la planificación del mismo.	[13] Existe la infraestructura física y tecnológica necesaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios y equipamiento</li> <li>• Número y capacidad de edificios, aulas</li> <li>• Espacios para profesores y estudiantes</li> <li>• Laboratorios y talleres</li> <li>• Espacios, equipos y servicios</li> <li>• Materiales y suministros</li> <li>• Programación y utilización</li> <li>• Información y documentación</li> <li>• Bibliotecas e instalaciones</li> <li>• Acervos y servicios</li> <li>• Tecnologías de información y comunicación</li> <li>• Equipo e instalaciones</li> <li>• Redes</li> <li>• Atención y servicios</li> </ul>	[14] Existe la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa (espacios y equipamiento, laboratorios y talleres, centros de práctica, información y documentación, tecnologías de información y comunicación).	Gestión de la infraestructura física y tecnológica del programa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios y equipamiento</li> <li>• Espacios para profesores y estudiantes</li> <li>• Laboratorios y talleres</li> <li>• Espacios, equipos y servicios</li> <li>• Materiales y suministros</li> <li>• Programación y utilización</li> <li>• Información y documentación</li> <li>• Bibliotecas e instalaciones</li> <li>• Acervos y servicios</li> <li>• Tecnologías de información y comunicación</li> <li>• Equipo e instalaciones</li> <li>• Redes</li> <li>• Atención y servicios</li> </ul>
		Estándar 4.d.1.b. Disponen de sistemas informáticos inter operativos, compatibles y usables acordes con los objetivos del programa.	Estándar 4.d.1.b. Definen y obtienen los sistemas informáticos necesarios teniendo en cuenta las necesidades que se derivan del programa.	[14] Existen sistemas informáticos acordes con los objetivos del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de los sistemas informáticos que presentan interoperabilidad.</li> <li>• Aplicaciones informáticas que utilizan estándares abiertos.</li> <li>• Número y tipo de sistemas que usan aplicaciones informáticas compatibles.</li> <li>• Número de sistemas informáticos usables.</li> </ul>	[15] Porcentaje de sistemas informáticos acordes con las necesidades que se derivan del programa.	Informe de los sistemas informáticos del programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número y tipo de sistemas informáticas.</li> <li>• Número de sistemas informáticos interoperativos.</li> </ul>

			<p>Estándar 4.d.1.b. Definen, obtienen o desarrollan las aplicaciones informáticas garantizando su accesibilidad (compatibles y usables).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de medios tecnológicos y aplicaciones informáticas que cumplen con los objetivos del programa.</li> <li>• Porcentaje de objetivos del programa cubiertos por los medios informáticos y tecnológicos disponibles.</li> </ul>	<p>[16] Porcentaje de aplicaciones informáticas accesibles (compatibles y usables).</p>	<p>Informe de aplicaciones informáticas accesibles.</p>
			<p>Estándar 4.d.1.b. Definen, obtienen o desarrollan las aplicaciones informáticas y los medios tecnológicos teniendo en cuenta los objetivos del programa.</p>		<p>Porcentaje de medios tecnológicos que cumplen con los objetivos del programa.</p>	<p>Informe de los medios tecnológicos disponibles.</p>
			<p>Estándar 4.d.1.b. Definen, obtienen y desarrollan las aplicaciones informáticas y los medios tecnológicos teniendo en cuenta los objetivos del programa.</p>		<p>[17] Porcentaje de aplicaciones informáticas que cumplen con los objetivos del programa. [18] Porcentaje de medios tecnológicos que cumplen con los objetivos del programa.</p>	<p>Informe de las aplicaciones informáticas. Informe de medios tecnológicos.</p>

<p>Objetivo 4.d.2. Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.</p>	<p>Objetivo 4.d.2. Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.</p>	<p>Estándar 4.d.2.a. Facilitan la utilización de la infraestructura física y tecnológica de acuerdo a las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el programa.</p>	<p>Estándar 4.d.2.a. Facilitan el uso de la infraestructura física y tecnológica existente a todos los grupos de interés involucrados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.</p>	<p>[15]Existe facilidad para la utilización de la infraestructura física y tecnológica disponible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de utilización de los edificios, aulas, salas, bibliotecas, equipos y materiales.</li> <li>• Porcentaje de utilización alternativa de los edificios, equipos y materiales.</li> </ul>	<p>[19]Uso promedio de la infraestructura (física y tecnológica) disponible en el programa por parte de los grupos de interés involucrados en el mismo.</p>	<p>Reporte del uso de la infraestructura física y tecnológica del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de uso de los edificios, aulas, salas, bibliotecas, equipos y materiales.</li> <li>• Porcentaje de uso alternativo de los edificios, equipos y materiales.</li> </ul>
<p>Objetivo 4.d.3. Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumple las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.</p>	<p>Objetivo 4.d.3. Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumple las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.</p>	<p>Estándar 4.d.3.a. Disponen de un plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica, procurando su innovación para la mejora continua, teniendo en cuenta su impacto en los agentes implicados.</p>	<p>Estándar 4.d.3.a. Mantienen en buen estado la infraestructura física y tecnológica disponible, asegurando su rendimiento durante todo el ciclo de funcionamiento y desarrollo del programa; y teniendo en cuenta su impacto en los grupos de interés involucrados (salud laboral).</p>	<p>[16]Existe plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica disponible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de avisos emitidos por deficiencias en el funcionamiento de edificios y/o equipos.</li> <li>• Porcentaje de avisos atendidos de mantenimiento de edificios, equipos y materiales.</li> <li>• Tiempo medio de respuesta desde la tramitación del aviso hasta la resolución del problema.</li> <li>• Número de equipos y materiales innovadores existentes y disponibles.</li> </ul>	<p>[20]Existe un plan de mantenimiento de la infraestructura (física y tecnológica) del programa.</p> <p>[21] Impacto del uso de edificios, equipos, materiales y tecnología en el personal del programa.</p>	<p>Informe de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de avisos emitidos por deficiencias en el funcionamiento de edificios y/o equipos.</li> <li>• Porcentaje de avisos atendidos de mantenimiento de edificios, equipos y materiales.</li> <li>• Tiempo medio de respuesta desde la tramitación del aviso hasta la resolución del problema.</li> <li>• Informe del impacto del uso de los edificios, equipos, materiales y tecnología.</li> <li>• Número de equipos y materiales innovadores existentes y disponibles.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de bajas laborales del personal como consecuencia del uso de los edificios, equipos y materiales.</li> <li>• Número de quejas recibidas como consecuencia de la utilización de los edificios, equipos y materiales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de bajas laborales del personal como consecuencia del uso de los edificios, equipos y materiales.</li> <li>• Número de quejas recibidas como consecuencia de la utilización de los edificios, equipos y materiales.</li> </ul>
		Estándar 4.d.3.b. Se dispone de un plan de seguridad de la infraestructura física y tecnológica.	Estándar 4.d.3.b. Aseguran la disponibilidad de la información y de los servicios informáticos y telemáticos.	<p>[17]Existe un plan de seguridad de la infraestructura física y tecnológica disponible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edificios asegurados con cobertura vigente.</li> <li>• Equipos con garantía vigente.</li> <li>• Normativa para casos de emergencia (incendios, alarmas, desalojos...),</li> <li>• Sistemas informáticos redundantes.</li> <li>• Protocolos de recuperación de fallos y desastres.</li> <li>• Contratos de soporte técnico para sistemas informáticos y telemáticos.</li> </ul>	<p>[22]Existe un plan de seguridad de la información y de los servicios informáticos y telemáticos. (Mecanismos, protocolos y servicios de seguridad)</p>	<p>Informe del plan de seguridad de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edificios asegurados con cobertura vigente.</li> <li>• Equipos con garantía vigente.</li> <li>• Normativa para casos de emergencia (incendios, alarmas, desalojos...),</li> <li>• Sistemas informáticos redundantes.</li> <li>• Protocolos de recuperación de fallos y desastres.</li> <li>• Contratos de soporte técnico para sistemas informáticos y telemáticos.</li> </ul>
22 indicadores						



## CRITERIO 5. Destinatarios y Procesos Educativos

Analiza cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos y los revisa y evalúa para asegurar la mejora del programa. Este criterio constituye uno de los aspectos clave de la educación a distancia.

## Subcriterio 5.a. Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.

Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 5.a.1. Identificar las características, necesidades y expectativas del alumno.	Objetivo 5.a.1. Identificar las características, necesidades y expectativas del estudiante.	Estándar 5.a.1.a. Se estudia el perfil del alumnado.	Estándar 5.a.1.a. Se analiza las características del estudiante del programa.	[1] Porcentaje de alumnos por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de edad, sexo, estado civil, distribución geográfica y nivel de estudios.</li> <li>• Compatibilizar estudio y trabajo</li> <li>• Cargas familiares</li> <li>• Cursar sus estudios desde el extranjero</li> <li>• Cursar sus estudios en prisiones</li> <li>• Discapacidades: auditiva, visual, física</li> <li>• Institución de Educación Superior (IES) de procedencia: pública, privada</li> <li>• Modalidad de estudios de procedencia: presencial, a distancia, semi-presencial, libre escolaridad</li> <li>• Formación académica relacionada con el programa.</li> <li>• Experiencia profesional relacionada con el programa.</li> <li>• Experiencia en procesos de investigación.</li> <li>• Producción científica</li> <li>• Dominio mínimo de una lengua extranjera establecida por el programa</li> </ul>	[1] Porcentaje de estudiantes por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de edad, sexo, estado civil, distribución geográfica, nivel de estudios, empleo discapacidad (auditiva, visual, física).</li> <li>• Formación académica relacionada con el programa.</li> <li>• Experiencia profesional relacionada con el programa.</li> <li>• Experiencia en investigación. Producción científica</li> <li>• Dominio mínimo de una lengua extranjera establecida por el programa</li> <li>• Habilidades en el uso de recursos tecnológicos</li> <li>• Tiempo de dedicación requerido para el programa.</li> </ul>	Información del perfil de los estudiantes.

				<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades en el uso de recursos tecnológicos</li> <li>Tiempo de dedicación requerido para el programa.</li> </ul>		
		<p>Estándar 5.a.1.b Se identifican adecuadamente las necesidades del alumnado.</p>	<p>Estándar 5.a.1.b Se identifican las necesidades y expectativas del estudiante.</p>	<p>[2] Porcentaje de estudiantes que eligen el programa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No existir, en la localidad otra Institución de Educación Superior. No existir, en la localidad una oferta formativa similar al programa</li> <li>Compaginar estudios con obligaciones familiares y laborales. Independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia</li> <li>El apoyo virtual que ofrece.</li> </ul>	<p>[2] Porcentaje de estudiantes que elige el programa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No existir, en la localidad otra Institución de Educación Superior.</li> <li>No existir, en la localidad una oferta formativa similar al programa. Independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia.</li> <li>El apoyo virtual que ofrece.</li> </ul>	<p>Información de las necesidades del estudiante.</p>
		<p>Estándar 5.a.1.c. Se identifican adecuadamente las expectativas del alumnado</p>		<p>[3] Porcentaje de alumnos que eligen el programa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prestigio social</li> <li>Reconocimiento de valía personal</li> <li>Conocimiento Estímulo a su vida personal y social</li> <li>Seguridad en el empleo</li> <li>Medio para mejorar sus ingresos</li> <li>Promoción profesional</li> </ul>	<p>[3] Porcentaje de estudiantes que eligen el programa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prestigio social</li> <li>Reconocimiento</li> <li>Estímulo personal y social</li> <li>Seguridad en el empleo</li> <li>Mejoramiento de sus ingresos</li> <li>Promoción profesional.</li> </ul>	<p>Información de las expectativas del estudiante.</p>

Objetivo 5.a.2. Identificar el proceso de admisión e ingreso al programa.	Objetivo 5.a.2. Identificar el proceso de admisión al programa.	Estándar 5.a.2.a Se establece un proceso riguroso de admisión e ingreso al programa.	Estándar 5.a.2.a Se establece un proceso de admisión al programa.	[4] Existe un proceso riguroso de admisión e ingreso al programa. El proceso considera requisitos previos en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación académica</li> <li>• Experiencia profesional</li> <li>• Dedicación al programa</li> <li>• Manejo de recursos tecnológicos.</li> </ul>	[4] Existe un proceso riguroso de admisión al programa. El proceso considera requisitos previos en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación académica</li> <li>• Uso de recursos tecnológicos</li> <li>• Dedicación al programa</li> <li>• Dominio de un segundo idioma.</li> </ul>	Información del proceso de admisión.
Subcriterio 5.b. Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.						
Objetivo 5.b.1. Establecer los objetivos de aprendizaje del programa	Objetivo 5.b.1. Establecer los objetivos de aprendizaje del programa	Estándar 5.b.1.a. Se define, especifica y estudia la viabilidad de los objetivos del programa teniendo en cuenta el perfil de ingreso, el perfil de egreso y la pertinencia social.		[7] Existe un documento donde aparece la definición de los objetivos del programa.	[5] Existe un documento con la definición de los objetivos del programa.	Documento con la definición de los objetivos del programa.
			Estándar 5.b.1.a. Se diseñan los objetivos del programa teniendo en cuenta el perfil del estudiante y el perfil del profesional que se quiere obtener.		[6] Porcentaje de objetivos acordes con el perfil de ingreso y el perfil de egreso que se quiere obtener.	Análisis de adecuación de los objetivos con el perfil.
			Estándar 5.b.1.a. Se adecuan los objetivos del programa a las necesidades y demanda social.		[7] Porcentaje de objetivos que se adecuan a las necesidades y demanda social.	Análisis de adecuación de objetivos con necesidades y demanda social.

			<p>Estándar 5.b.1.a. Se estudia la viabilidad de los objetivos del programa.</p>	<p>[8] Existe un estudio de la viabilidad de los objetivos del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de objetivos que se adecuan al perfil de ingreso, perfil de egreso y diagnóstico de necesidades</li> <li>• Porcentaje de alumnos que han alcanzado cada objetivo.</li> <li>• Tasa de dedicación al estudio: número de horas que el estudiante dedica al estudio/número de horas estimadas por el programa.</li> </ul>	<p>[8] Porcentaje de estudiantes que han alcanzado cada objetivo.</p> <p>[9] Tasa de dedicación al estudio (número de horas que el estudiante dedica al estudio/número de horas estimadas por el programa).</p>	<p>Eficiencia académica. Informe de dedicación al estudio.</p>
<p>Objetivo 5.b.2. Diseñar el currículo del programa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos.</p>	<p>Objetivo 5.b.2. Diseñar el currículo del programa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos.</p>	<p>Estándar 5.b.2.a. Se diseña el currículo con fundamentación pedagógica y metodológica.</p>	<p>Estándar 5.b.2.a. Se diseña el currículo con fundamentación pedagógica y metodológica.</p>	<p>[9] Existe fundamentación pedagógica y metodológica en el currículo del programa.</p>	<p>[10] Existe fundamentación pedagógica y metodológica en el currículo del programa.</p>	<p>Documento con fundamentación pedagógica y metodológica del currículo.</p>
		<p>Estándar 5.b.2.b. Se elabora el diseño micro curricular para operativizar el currículo.</p>	<p>Estándar 5.b.2.b. Se elabora el diseño instruccional para operativizar el currículo del programa</p>	<p>[10] Existen orientaciones del diseño micro curricular para operativizar el currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Metodología</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Actividades de aprendizaje</li> <li>• Recursos y documentos de apoyo</li> <li>• Sistema de tutoría</li> <li>• Criterios y procedimientos de evaluación</li> <li>• Referencias bibliográficas actualizadas</li> </ul>	<p>[11] Existen orientaciones para el diseño instruccional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Metodología</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Actividades de aprendizaje</li> <li>• Recursos y documentos de apoyo</li> <li>• Sistema de tutoría</li> <li>• Criterios y procedimientos de evaluación</li> <li>• Referencias bibliográficas</li> </ul>	<p>Informe del diseño instruccional</p>

		Estándar 5. b.2.d. Se adecua la distribución del número de créditos del currículo a los objetivos del programa.	Estándar 5. b.2.d. Se adecua la distribución del número de créditos del currículo a los objetivos del programa.	[11] Existe un estudio del currículo del programa atendiendo al número de créditos en relación a los objetivos del mismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de objetivos del programa desarrollados a través del currículo</li> <li>• Porcentaje de contenidos y actividades que se adecuan a los objetivos del programa.</li> <li>• Porcentaje de créditos prácticos y teóricos que se adecuan a los objetivos del programa.</li> </ul>	[12] Grado de adecuación de la distribución del número de créditos a los objetivos del programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de objetivos desarrollados a través del currículo.</li> <li>• Porcentaje de contenidos que se adecuan a los objetivos del programa.</li> <li>• Porcentaje de actividades que se adecuan a los objetivos del programa.</li> </ul>	Distribución de los créditos del currículo del programa.
		Estándar 5.b.2.c. Se mantiene actualizado el currículo.	Estándar 5.b.2.c. Se mantiene actualizado el currículo.	[12] Existen revisiones periódicas del diseño micro curricular y de la estructura curricular: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de referencias bibliográficas de la última década</li> <li>• Porcentaje de referencias bibliográficas de los dos últimos años</li> </ul>	[13] Existen revisiones periódicas del diseño micro curricular y de la estructura curricular (al menos una vez en el periodo académico).	Actualización l curricular.

		<p>Estándar 5. b.2.e. Se asegura la flexibilidad del currículo del programa.</p>	<p>Estándar 5. b.2.d. Se asegura la flexibilidad del currículo del programa.</p>	<p>[13] Existe oferta académica amplia que proporcione opciones al estudiante de temas o líneas de investigación.</p> <p>[14] Existen seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación</li> <li>• Número de convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación</li> <li>• Porcentaje de estudiantes que participan en convenios de cooperación académica y de investigación.</li> </ul>	<p>[14] Existe una oferta académica flexible que proporcione al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opciones de temas o líneas de investigación</li> <li>• Seminarios y ofertas académicas</li> <li>• Movilidad académica presencial y/o virtual.</li> <li>• Convenios de cooperación académica y de investigación.</li> </ul>	<p>Flexibilidad curricular.</p> <p><a href="http://aretio.hypotheses.org/1325">http://aretio.hypotheses.org/1325</a></p> <p><a href="http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/velasquez_de_zapata_carmen.pdf">http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/velasquez_de_zapata_carmen.pdf</a></p>
<p>Objetivo 5.b.3. Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.</p>	<p>Objetivo 5.b.3. Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.</p>	<p>Estándar 5.b.3.a. Se establecen diferentes estrategias para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p>Estándar 5.b.3.a. Se establecen diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p>[16] Existen estrategias propias de cada campo de conocimiento para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p>[15] Existen estrategias didácticas propias para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</p>	<p>Estrategias didácticas para la enseñanza.</p>

				[17] Existen estrategias para el desarrollo de la capacidad de realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un campo específico del conocimiento (doctorado/ formar investigadores).	[16] Existen estrategias didácticas para el trabajo del estudiante (trabajo autónomo, gestión de la información y comunicación y trabajo colaborativo).	Estrategias didácticas para el trabajo autónomo del estudiante.
		Estándar 5.b.3.b. Se utilizan materiales digitales, impresos y medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.	Estándar 5.b.3.b. Se utilizan materiales digitales, impresos y medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia de postgrado.	[18] Porcentaje de asignaturas/módulos que utilizan materiales impresos, no impresos, y/o medios tecnológicos de aprendizaje adecuados para la enseñanza a distancia.	[17] Porcentaje de componentes académicos (módulos o asignaturas) que utilizan materiales digitales, impresos y/o medios tecnológicos adecuados para la enseñanza a distancia.	Recursos didácticos para la enseñanza.
Objetivo 5.b.4. Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.	Objetivo 5.b.4. Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial. <a href="http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2289/1/c227.pdf">http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2289/1/c227.pdf</a>	Estándar 5.b.3.a Se establece un sistema de atención tutorial eficaz y se evalúa el grado de cumplimiento del mismo.	Estándar 5.b.4.a Se establece un sistema de atención tutorial eficaz y se evalúa el grado de cumplimiento del mismo. mecanismos y procesos para garantizar un servicio tutorial eficiente a lo largo de la formación del estudiante	[20] Existe un sistema de atención tutorial eficaz: Funciones de atención tutorial Funciones de atención tutorial Modalidades de tutoría Horario de tutoría grupal/ individual Mecanismos de sustitución del profesorado Número de horas de tutoría y orientación asignadas a cada profesor. Número de estudiantes por profesor (sólo profesores TC y habilitados para dirigir tesis.	[18] Existe un sistema de atención tutorial acorde a los objetivos del programa. El sistema contempla: <ul style="list-style-type: none"><li>• Normativa Medios disponibles</li><li>• Servicios de información y ayuda</li><li>• Funciones de atención tutorial</li><li>• Modalidades de tutoría</li><li>• Horario de tutoría grupal/ individual</li><li>• Horario de tutoría y orientación</li><li>• Número de estudiantes por profesor.</li></ul>	Sistema de atención tutorial.

				<p>[21] Existe un informe del grado de cumplimiento del proceso de tutoría que se ofrece.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de profesores que cumplen con su horario de atención tutorial.</li> <li>• Porcentaje de horas de tutoría que, en caso de ausencia del profesor en su horario, son atendidas por otro profesor.</li> </ul>	<p>[19] Grado de cumplimiento del sistema de atención tutorial que se ofrece.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de utilización de los medios disponibles para realizar consultas a profesores por parte de alumnos y profesores.</li> <li>• Porcentaje de utilización de los servicios de información y ayuda disponibles por parte de los alumnos</li> <li>• Porcentaje de profesores que cumplen con su horario de atención tutorial.</li> <li>• Porcentaje de cumplimiento de la funciones de atención tutorial exigidas al profesorado de acuerdo con la normativa establecida..</li> <li>• Porcentaje de utilización de las diferentes modalidades de atención tutorial disponibles: Presencial: individual y grupal Distancia: individual (telefónica, correo electrónica), grupal (videoconferencia, telemática).</li> <li>• Ratio profesor estudiante</li> </ul>	<p>Informe de evaluación del sistema de atención tutorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios disponibles para consultas a profesores Porcentaje de profesores que realizan orientaciones al estudio.</li> <li>• Número total de consultas realizadas y atendidas por el profesor.</li> <li>• Tiempo medio de respuesta a las consultas realizadas por los estudiantes.</li> <li>• Porcentaje de utilización de los medios disponibles para realizar consultas a profesores por parte de estudiantes y profesores.</li> <li>• Porcentaje de utilización de los servicios de información y ayuda disponibles por parte de los estudiantes.</li> <li>• Porcentaje de utilización de las diferentes modalidades de tutoría disponibles por parte de profesores y estudiantes.</li> </ul>
--	--	--	--	---	--	--



		Estándar 5.b.3.b Se facilita información a los alumnos de las modalidades de atención tutorial disponibles (presencial, a distancia/ virtual) y el cambio de tutorías con suficiente anticipación.	Estándar 5.b.4.b	[22] Existe un informe de las modalidades de tutoría que se ofrecen a los alumnos.	Se unifica 22-25	
				<p>[23] Existe un informe de la utilización de las modalidades de tutoría que se ofrece a los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de utilización por parte del alumnado de las diferentes modalidades de atención tutorial disponibles: Presencial: individual y grupal. Distancia: individual (telefónica, correo electrónica), grupal (videoconferencia, telemática).</li> <li>• Porcentaje de profesores que comunica a los alumnos el cambio de tutorías con suficiente antelación.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que conoce con antelación suficiente el cambio de tutorías.</li> </ul>		

		<p>Estándar 5.b.3.c. Se utiliza eficazmente por parte del profesorado las diferentes modalidades de atención tutorial (presencial, a distancia/ virtual) y se establece el número adecuado de alumnos por profesor.</p>		<p>[24] Existe informe sobre la utilización por parte del profesorado de las diferentes modalidades de atención tutorial sobre el total de modalidades disponibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de utilización de cada una de las modalidades de atención tutorial sobre el total de modalidades disponibles.</li> <li>• Ratio alumnos/ profesor</li> </ul>		
		<p>Estándar 5.b.4.d. Se ofrece orientaciones al estudio (presencial, a distancia/ virtual) de forma continuada y se resuelve consultas sobre diferentes temas relacionados o no con el programa.</p>		<p>[25] Existe informe sobre la atención tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios disponibles para consultas a profesores.</li> <li>• Porcentaje de profesores que realizan orientaciones al estudio.</li> <li>• Número total de consultas realizadas y atendidas por el profesor.</li> <li>• Tiempo medio de respuesta a las consultas realizadas por los alumnos</li> <li>• Porcentaje de utilización de los medios disponibles para realizar consultas a profesores por parte de alumnos y profesores.</li> <li>• Porcentaje de utilización de los servicios de información y ayuda disponibles por parte de los alumnos.</li> </ul>		

		Estándar 5.b.4.e Se forma y mantiene actualizado al personal que trata con los alumnos en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.	Estándar 5.b.4.e Se forma y mantiene actualizado al personal que se relaciona con los estudiantes en educación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.	[26] Existe un informe sobre la actualización del personal en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de formación impartidas en técnicas pedagógicas y sociales.</li> <li>• Porcentaje de profesorado que se ha formado en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales.</li> <li>• Porcentaje de personal de administración y servicios que se ha formado en habilidades sociales.</li> <li>• Porcentaje del personal que considera positiva y adecuada la formación recibida para su labor y participación en el desarrollo del programa.</li> </ul>	[20] Existen procesos de actualización del personal en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de formación impartidas en técnicas pedagógicas y sociales.</li> <li>• Porcentaje de profesorado que se ha formado en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales.</li> <li>• Porcentaje de personal de administración y servicios que se ha formado en habilidades sociales.</li> <li>• Porcentaje del personal que considera positiva y adecuada la formación recibida para su labor y participación en el desarrollo del programa.</li> </ul>	Formación del personal del programa en técnicas pedagógicas, formación a distancia/virtual y/o habilidades sociales.
Objetivo 5.b.5. Desarrollar la enseñanza: Titulación.	Objetivo 5.b.5. Desarrollar la enseñanza: Titulación.		Estándar 5.b.5.a Se establecen opciones de graduación acordes a la orientación, naturaleza y grado académico del programa		[21] Existe normativa pertinente para la orientación de las opciones de graduación vigentes en el programa.	Documentación institucional que sustente el proceso de graduación del programa.

	PROPIO DEL POSTGRADO	Estándar 5.b.5.a. Se establecen mecanismos de atención tutorial para el desarrollo de las tesis doctorales y trabajo de grado.	Estándar 5.b.5.b. Se establecen mecanismos de atención tutorial para el desarrollo de las tesis de grado.	[27] Existen mecanismos de atención tutorial para el desarrollo de tesis doctorales y trabajo de grado.	[21] Existe atención tutorial continua durante el desarrollo de las tesis de grado: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas de acompañamiento estudiantil y tutoría académica;</li> <li>• Políticas para asignación de profesores como jurados de tesis.</li> <li>• Número de estudiantes por profesor</li> <li>• Número de tutores externos.</li> </ul>	Atención tutorial de las tesis de grado.
				[28] Existen mecanismos de seguimiento del trabajo del profesor para el desarrollo de las tesis de grado.	[22] Existe seguimiento del trabajo del profesor durante el desarrollo de las tesis de grado. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de tesis de grado concluidas</li> <li>• Tiempo promedio de culminación de las tesis de grado.</li> </ul>	Seguimiento del profesor durante el desarrollo de las tesis de grado.
Objetivo 5.b.6. Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	Objetivo 5.b.6. Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	Estándar 5.b.6.a. Se fomenta el aprendizaje independiente, la realización de actividades complementarias y la interacción y el trabajo colaborativo entre alumnos.	Estándar 5.b.6.a. Se fomenta el aprendizaje autónomo, interactivo y colaborativo entre los estudiantes.	[29] Existe informe del trabajo de los alumnos respecto al aprendizaje independiente, desarrollo de actividades complementarias y de interacción y trabajo colaborativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de actividades que fomenta el aprendizaje independiente y grado de cumplimiento de las mismas.</li> </ul>	[23] Número de actividades que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes.	Actividades del trabajo autónomo y colaborativo del estudiante.

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de actividades complementarias, proyectos de investigación, prácticas extraprograma y grado de cumplimiento de las mismas.</li> <li>• Número de actividades de interacción y trabajo colaborativo y grado de cumplimiento de las mismas.</li> </ul>		
			Estándar 5.b.6.a. Se fomenta el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario entre los estudiantes.		[24] Número de actividades que propician oportunidades de aprendizaje interdisciplinario (aprendizaje combinado entre múltiples áreas del saber) [25] Número de actividades que propician oportunidades de aprendizaje multidisciplinario.	Actividades de carácter interdisciplinario del estudiante. Actividades de carácter multidisciplinario del estudiante.
Objetivo 5.b.7. Desarrollar la enseñanza: Evaluación del desempeño académico.	Objetivo 5.b.7. Desarrollar la enseñanza: Evaluación del desempeño académico.	Estándar 5.b.7.a. Se establecen distintos procedimientos y criterios unificados para evaluar el desempeño de los alumnos.	Estándar 5.b.7.a. Se establecen distintos procedimientos y criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes.	[30] Existen procedimientos y criterios unificados para evaluar el desempeño de los alumnos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos de evaluación del desempeño académico.</li> <li>• Porcentaje de criterios cumplidos para evaluar el desempeño en relación a los propuestos.</li> </ul>	[26] Existen distintos procedimientos para evaluar el desempeño académico. [27] Porcentaje de criterios para evaluar el desempeño académico	Procedimientos para evaluación del desempeño académico. Criterios para evaluación del desempeño académico.

		Estándar 5. b.7.c. Se informa a los alumnos de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico.	Estándar 5. b.7.c. Se informa a los estudiantes de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico.	[32] Existe un documento donde se informa a los alumnos de los procedimientos de evaluación y resultados del desempeño académico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento de comunicación Porcentaje de alumnos que son informados sobre los resultados de las pruebas de evaluación.</li> <li>• Tiempo medio de respuesta desde que se evalúa a los alumnos hasta que se les informa de los resultados.</li> </ul>	[28] Porcentaje de estudiantes que son informados sobre los procedimientos de evaluación y desempeño académico. (tiempo medio de respuesta desde que se evalúa hasta que se informa los resultados)	Documento de información de los resultados del desempeño académico.
Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.						
Objetivo 5.c.1. Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa para identificar si son adecuados para la consecución de los objetivos de aprendizaje del mismo.	Objetivo 5.c.1. Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa en relación a su adecuación para la consecución de los objetivos de aprendizaje.	Estándar 5.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los objetivos del programa en relación a si son adecuados para su consecución.	Estándar 5.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los objetivos del programa en relación a si son adecuados para su consecución.	[33] Existe seguimiento de los objetivos del programa. Porcentaje de alumnos que han alcanzado los objetivos del programa.	[29] Porcentaje de estudiantes que han alcanzado los objetivos al finalizar el programa.	Eficiencia académica y terminal del programa.

		Estándar 5.c.1.b Se realiza seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación a si es adecuada la puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado.	Estándar 5.c.1.b Se realiza seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación a si es adecuada la puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado.	[34] Existe seguimiento de los contenidos curriculares del programa en relación a su puesta en marcha y desarrollo con el diseño realizado: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de contenidos reestructurados desarrollados sobre el total de los previstos en el currículo.</li> <li>• Porcentaje de actividades desarrolladas sobre el total de las previstas en el currículo.</li> </ul>	[30] Porcentaje de contenidos reestructurados sobre el total de los previstos en el currículo. [31] Porcentaje de actividades desarrolladas sobre el total de las previstas en el currículo.	Contenidos desarrollados en el programa. Actividades desarrolladas en el programa.
		Estándar 5.c.1.c. Se realiza un seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos; atención tutorial, trabajo de los alumnos, evaluación del aprendizaje) en relación a la consecución de los objetivos del programa.	Estándar 5.c.1.c. Se realiza seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos, atención tutorial, titulación, trabajo de los alumnos, evaluación del aprendizaje) en relación a si es adecuada para la consecución de los objetivos del programa.	[35] Existe seguimiento del desarrollo de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de recursos didácticos utilizados sobre los previstos.</li> <li>• Normas y/o criterios para elaboración, revisión y renovación periódica de materiales didácticos específicos para la enseñanza a distancia (impresos, no impresos y medios tecnológicos).</li> <li>• Frecuencia con la que se revisan los materiales didácticos.</li> </ul>	[32] Existe seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente y recursos didácticos, atención tutorial, titulación, trabajo de los estudiantes, evaluación del aprendizaje).	Seguimiento del desarrollo de la enseñanza. Metodología docente y recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de recursos didácticos utilizados sobre los previstos.</li> <li>• Normas y/o criterios para elaboración, revisión y renovación de materiales didácticos (impresos, no impresos y medios tecnológicos). <i>Atención tutorial:</i></li> <li>• Porcentaje de horas de tutoría realizadas sobre las previstas.</li> <li>• Número de quejas/sugerencias sobre la tutoría, expresadas por los alumnos. <i>Trabajo de los alumnos:</i></li> <li>• Registro de seguimiento del trabajo de los alumnos. <i>Evaluación del aprendizaje:</i></li> <li>• Criterios de evaluación aplicados.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de horas de tutoría realizadas sobre las previstas.</li> <li>• Número de quejas/sugerencias sobre la tutoría, expresadas por los alumnos a través de canales formales e informales.</li> <li>• Registro de seguimiento del trabajo de los alumnos.</li> <li>• Criterios de evaluación aplicados unánimemente.</li> </ul>		
		<p>Estándar 5.c.1.d. Se determinan los niveles de satisfacción; así como las necesidades futuras del alumnado y otros clientes externos con respecto al funcionamiento general del programa.</p>	<p>Estándar 5.c.1.d. Se determinan los niveles de satisfacción; así como las necesidades futuras de los estudiantes y demás grupos de interés externos con respecto al funcionamiento general del programa.</p>	<p>[36] Existen estudios del nivel de satisfacción y necesidades futuras del alumnado y clientes externos con respecto al funcionamiento general del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia con la que se realizan los estudios para medir el grado de satisfacción del alumnado y otros clientes externos.</li> <li>• Medios (encuestas, entrevistas, etc.) utilizados para conocer el nivel de satisfacción del alumnado y otros clientes externos.</li> </ul>	<p>[33] Nivel de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés sobre el funcionamiento general del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia con la que se realizan los estudios para medir el grado de satisfacción de los estudiantes y otros grupos de interés externos.</li> <li>• Medios (encuestas, entrevistas, etc.) utilizados para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes y otros grupos de interés externos.</li> </ul>	<p>Informe del nivel de satisfacción de estudiantes y grupos de interés externos sobre el funcionamiento del programa.</p> <p>Informe de necesidades y expectativas sobre el funcionamiento del programa.</p>



				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de quejas del alumnado y otros clientes externos sobre diferentes aspectos del funcionamiento general del programa.</li> <li>• Frecuencia con la que se realizan estudios para determinar las necesidades futuras y expectativas de los alumnos y clientes externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de quejas de los estudiantes y otros grupos de interés externos sobre diferentes aspectos del funcionamiento general del programa. [34] Existe estudios de las necesidades y expectativas de los estudiantes y grupos de interés sobre el funcionamiento general del programa.</li> </ul>	
Objetivo 5.c.2. Actualizar los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	Objetivo 5.c.2. Actualizar los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	Estándar 5.c.2.a. Se revisa y actualiza los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	Estándar 5.c.2.a. Se gestiona eficazmente la información procedente de los destinatarios (sugerencias y quejas) para mejorar los procesos implicados en el desarrollo del programa.	[37] Existe actualización de los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	[35] Porcentaje de mejoras introducidas en los objetivos y acciones de mejora a partir del seguimiento y control de los procesos implicados en su desarrollo.	Informe de acciones de mejora de información procedente de estudiantes.
		Estándar 5.c.2.b. Se colabora con todos los agentes para mejorar los procesos del programa y alcanzar los objetivos del mismo.	Estándar 5.c.2.b. Se colabora con todos los grupos de interés para mejorar los procesos del programa y alcanzar los objetivos del mismo.	[38] Existen propuestas de mejora como consecuencia de los problemas detectados con la colaboración de todos los agentes implicados en el programa.	[36] Número de mejoras introducidas como consecuencia de los problemas detectados con la colaboración de los grupos de interés implicados en el programa.	Informe de acciones de mejora de problemas detectados por grupos de interés involucrados.

		<p>Estándar 5.c.2.c Se aportan soluciones a problemas concretos encontrados con la evaluación del desempeño académico como el fracaso educativo y abandono estudiantil</p>	<p>Estándar 5.c.2.c. Se aportan soluciones a problemas concretos encontrados con la evaluación del desempeño académico (fracaso educativo y abandono estudiantil).</p>	<p>[39] Existen propuestas de mejora como consecuencia de la evaluación del desempeño estudiantil.</p>	<p>[37] Porcentaje de acciones de mejora aplicadas sobre el total de dificultades detectadas en la evaluación del desempeño académico.</p>	<p>Informe de acciones de mejora de la evaluación del desempeño estudiantil.</p>
		<p>Estándar 5.c.2.d Se utilizan diferentes medios para que los alumnos puedan expresar sus opiniones sobre la calidad del programa y se fomenta la participación de los destinatarios en el desarrollo y mejora del programa y de los servicios que ofrece.</p>	<p>Estándar 5.c.2.d Se utilizan diferentes medios para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la calidad y mejora del programa y de los servicios que ofrece.</p>	<p>[40] Existe un sistema de encuestas para recoger la opinión de los estudiantes sobre la calidad del programa y de los servicios que ofrece con el plan de mejora correspondiente.</p>	<p>[38] Porcentaje de estudiantes que expresan su opinión sobre la calidad del programa y de los servicios que ofrece.</p>	<p>Informe de percepción de estudiantes sobre la calidad del programa y servicios que ofrece.</p>

		<p>Estándar 5.c.2.e. Se comunican y se difunden los resultados del programa y planes de mejora a los alumnos y otros clientes externos a través de la página web de la universidad con el fin de mejorar el desarrollo del programa y la satisfacción con el mismo.</p>	<p>Estándar 5.c.2.f. Se comunican y se difunden los resultados del programa y planes de mejora a los estudiantes y demás grupos de interés existentes o potenciales con el fin de mejorar el desarrollo del programa y la satisfacción con el mismo.</p>	<p>[41] Existe un sistema de comunicación y difusión de los resultados del programa y planes de mejora a los alumnos y otros clientes externos a través de la página web de la universidad.</p>	<p>[39] Porcentaje de estudiantes y demás grupos de interés que conoce los resultados del programa y planes de mejora.</p>	<p>Informe de resultados y planes de mejora del programa.</p>
39 indicadores						

CRITERIO 6. Resultados de los Destinatarios y Procesos Educativos						
El criterio analiza los resultados del programa en relación a los destinatarios y procesos educativos, tal como el grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos en el desarrollo del mismo.						
Subcriterio 6.a. Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.						
Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 6.a.1. Medir periódicamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos sobre el programa.	Objetivo 6.a.1. Medir periódicamente el grado de satisfacción de los estudiantes y otros grupos de interés sobre el programa	Estándar 6.a.1.a. Se evalúa el grado de satisfacción de los alumnos relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos del Programa, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.	Estándar 6.a.1.a. Se evalúa el grado de satisfacción de los estudiantes relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.	[1] Existen resultados del grado de satisfacción de los alumnos relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa y otros aspectos relacionados con el mismo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de alumnos que considera que se han cumplido sus expectativas iniciales.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los procesos implicados en el desarrollo del programa (objetivos alcanzados al final del programa, currículo, metodología docente, atención tutorial, dirección de tesis, formación de profesores, personal administrativo y servicios, aprendizaje independiente, evaluación del aprendizaje).</li> </ul>	[1] Grado de satisfacción de los estudiantes respecto al cumplimiento de sus expectativas iniciales, procesos implicados en el desarrollo del programa (Objetivos, Currículo, Metodología Docente y Recursos Didácticos, Atención Tutorial, Trabajo de los Alumnos, Evaluación del Aprendizaje) y otros aspectos relacionados con el mismo.	Informe de satisfacción de los estudiantes de los procesos implicados en el desarrollo del programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de estudiantes que han cumplido sus expectativas iniciales.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los procesos de comunicación e intercambio de información con personal del programa y otros clientes externos.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con los medios existentes para expresar opiniones.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos del programa.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el sentimiento de pertenencia al programa.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con el clima de convivencia y relaciones humanas.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con la participación en el desarrollo y mejora del programa.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con las soluciones y alternativas para resolver dificultades encontradas.</li> <li>• Porcentaje de alumnos que está satisfecho con las instalaciones y su mantenimiento.</li> </ul> <p>Porcentaje de alumnos que está satisfecho con la agilidad en los procesos administrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de estudiantes que está satisfecho con: los procesos implicados en el desarrollo del programa (objetivos, currículo, metodología docente, atención tutorial, dirección de tesis, formación de profesores, personal administrativo y servicios., aprendizaje independiente, evaluación del aprendizaje; los procesos de comunicación e intercambio de información con personal del programa y clientes externos; los medios existentes para expresar opiniones; el tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos del programa; el sentimiento de pertenencia al programa; el clima de convivencia y relaciones humanas; la participación en el desarrollo y mejora del programa; las soluciones y alternativas para resolver dificultades encontradas; las instalaciones y su mantenimiento; la agilidad en los procesos administrativos.</li> </ul>
--	--	--	--	---	---

		<p>Estándar 6.a.1.b. Se evalúa el grado de satisfacción de los clientes externos de los servicios prestados por el programa.</p>	<p>Estándar 6.a.1.b. Se evalúa el grado de satisfacción de los grupos de interés de los servicios prestados por el programa</p>	<p>[2] Existen resultados del grado de satisfacción de los clientes externos de los servicios prestados por el programa. Porcentaje de clientes externos que está satisfecho con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</li> <li>• Funcionamiento general del programa.</li> <li>• Cobertura de sus necesidades y expectativas.</li> <li>• Participación en la mejora de los procesos</li> <li>• Publicidad de los resultados obtenidos en el programa (académicos, económicos, y de cualquier otro tipo).</li> </ul>	<p>[2] Grado de satisfacción de los grupos de interés en relación a los servicios prestados por el programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenios de cooperación académica y de investigación para el desarrollo de competencias profesionales y/o de investigación.</li> </ul> <p>Funcionamiento general del programa. Cobertura de sus necesidades y expectativas. Participación en la mejora de los procesos. Publicidad de los resultados obtenidos en el programa (académicos, económicos, y de cualquier otro tipo).</p>	<p>Informe de satisfacción de los servicios prestados por el programa (grupos de interés).</p>
<p>Objetivo 6.a.2. Informar a los alumnos y a otros clientes externos de los resultados del grado de satisfacción.</p>	<p>Objetivo 6.a.2. Informar a los estudiantes y demás grupos de interés de los resultados del grado de satisfacción.</p>	<p>Estándar 6.a.2.a. Se ofrece información a los alumnos y clientes externos sobre su grado de satisfacción con el programa.</p>	<p>Estándar 6.a.2.a. Se ofrece información a los estudiantes y demás grupos de interés sobre su grado de satisfacción con el programa.</p>	<p>[3] Número de instrumentos o medidas que se toman para que los alumnos y otros clientes externos estén informados sobre su satisfacción con el programa.</p>	<p>[3] Número instrumentos o medidas que se toman para que los alumnos y demás grupos de interés estén informados sobre su satisfacción con el programa.</p>	<p>Medidas para informar a estudiantes y grupos de interés sobre satisfacción con el programa.</p>

Objetivo 6.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución.	Objetivo 6.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con el de otros programas de la Institución.	Estándar 6.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por los alumnos del programa con el de otros programas de la Institución.	Estándar 6.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por los estudiantes del programa con el de otros programas de la Institución.	[4] Diferencia en el grado de satisfacción entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas que se imparten en la Institución.	[4] Diferencia del grado de satisfacción entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas de la Institución.	Análisis de satisfacción de estudiantes del programa y de otros programas de la Institución.
		Estándar 6.a.3.b. Se compara el grado de satisfacción expresado por los clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución.	Estándar 6.a.3.b. Se compara el grado de satisfacción expresado por los grupos de interés del programa con el de otros programas de la Institución.	[5] Diferencia en el grado de satisfacción entre los clientes externos del programa y los clientes externos de otros programas que se imparten en la Institución.	[5] Diferencia del grado de satisfacción entre los grupos de interés del programa y los grupos de interés de otros programas de la Institución.	Análisis de satisfacción de grupos de interés del programa y otros programas de la Institución.
Objetivo 6.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.	Objetivo 6.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.	Estándar 6.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.	Estándar 6.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas	[6] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	[6] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe de ejecución del plan de mejora.
Subcriterio 6.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.						

<p>Objetivo 6.b.1. Medir periódicamente el rendimiento de los alumnos en el programa y de otros clientes externos e informar de los resultados de rendimiento.</p>	<p>Objetivo 6.b.1. Medir periódicamente el rendimiento de los estudiantes y de otros grupos de interés e informar de los resultados de rendimiento.</p>	<p>Estándar 6.b.1.a. Se evalúa el rendimiento de los alumnos que participan en el programa y se les ofrece información sobre sus resultados.</p>	<p>Estándar 6.b.1.a. Se evalúa el rendimiento de los estudiantes y se ofrece información sobre sus resultados.</p>	<p>[7] Existe informe de los resultados del rendimiento de los alumnos:</p>	<p>[7] Existe informe de los resultados del rendimiento de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tesis inscritas</li> <li>• Tesis defendidas</li> <li>• Tasa de graduación</li> <li>• Tasa de eficiencia</li> <li>• Tasa de abandono</li> <li>• Tasa de éxito</li> <li>Rendimiento científico de las tesis defendidas (citaciones, impacto, publicaciones, patentes, etc)</li> <li>• Contribuciones resultantes</li> <li>Duración media (en años) del programa (tiempo medio transcurrido desde que se matricula hasta que defiende la tesis)</li> <li>• Nota media con la que acceden los estudiantes al Programa</li> <li>• Capacidad de transferencia del programa (Impacto)</li> <li>• Perfil del estudiante al culminar el programa</li> </ul>	<p>Información del rendimiento de los estudiantes.</p>
				<p>[9] Porcentaje de alumnos que manifiesta tener información oportuna sobre sus resultados de rendimiento en el programa.</p>	<p>[8] Porcentaje de estudiantes que manifiesta tener información oportuna sobre sus resultados.</p>	<p>Información sobre resultados del rendimiento estudiantil.</p>



		Estándar 6.b.1.b. Se evalúa el rendimiento obtenido por los clientes externos del programa y se informa sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y del personal participante en el programa.	Estándar 6.b.1.b. Se evalúa el rendimiento obtenido por los grupos de interés externos del programa y se informa sobre los resultados de rendimiento de los estudiantes y del personal participante en el programa.	[11] Existe informe del rendimiento obtenido por los clientes externos del programa. Porcentaje de puestos de trabajo cubiertos con personal que ha participado como alumno en el programa. Porcentaje de personal de la empresa o institución externa que ha mejorado su desempeño con la participación en el programa.	[9] Porcentaje de puestos de trabajo cubiertos con personal que ha participado como estudiante en el programa.  [10] Porcentaje de personal de la institución o empresa que ha mejorado su desempeño con la participación en el programa.	Informe de puestos de trabajo cubiertos con personal del programa. Informe de personal que ha mejorado su desempeño con el programa.
				[13] Porcentaje de grupos de interés externos que manifiesta tener información sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y del personal participante en el programa.	[11] Porcentaje de grupos de interés externos que manifiesta tener información sobre los resultados del rendimiento de los estudiantes y personal participante en el programa.	Proceso de comunicación de la información del rendimiento de los estudiantes y personal participante en el programa.

<p>Objetivo 6.b.2. Comparar sistemáticamente el rendimiento de los alumnos y de otros clientes externos del programa con los de otros alumnos y clientes externos que participan en otros programas de la institución. clientes externos del programa con el de otros programas de la Institución y/o programas similares de otras Instituciones.</p>	<p>Objetivo 6.b.2. Comparar sistemáticamente el rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés del programa con los de otros estudiantes y grupos de interés que participan en otros programas de la institución.</p>	<p>Estándar 6.b.2.a. Se compara los resultados de rendimiento de los alumnos del programa con el de los alumnos de otros programas de la institución.</p>	<p>Estándar 6.b.2.a. Se compara los resultados de rendimiento de los estudiantes del programa con el de los estudiantes de otros programas de la institución.</p>	<p>[14] Diferencia en los resultados de rendimiento entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas de la Institución.</p>	<p>[12] Diferencia en los resultados de rendimiento entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas de la Institución.</p>	<p>Análisis de resultados del rendimiento de estudiantes del programa y de otros programas de la Institución.</p>
		<p>Estándar 6.b.2.b. Se compara los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los clientes externos del mismo con el de los clientes externos de otros programas de la institución.</p>	<p>Estándar 6.b.2.b. Se compara los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los grupos de interés del mismo con el de los grupos de interés de otros programas de la institución.</p>	<p>[15] Diferencia en los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los clientes externos del mismo y los clientes externos de otros programas de la Institución.</p>	<p>[13] Diferencia en los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los grupos de interés del mismo y los grupos de interés de otros programas de la Institución.</p>	<p>Análisis de resultados del rendimiento de grupos de interés del programa y de otros programas de la Institución.</p>

Objetivo 6.b.3. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.	Objetivo 6.b.3. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.	Estándar 6.b.3.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.	Estándar 6.b.3.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.	[16] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	[14] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe acciones de mejora realizadas en función de las evaluaciones realizadas.
14 indicadores						

CRITERIO 7. Resultados del Desarrollo de las Personas						
Analiza lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones.						
7.a. Medidas de la percepción del personal.						
Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 7.a.1. Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.	Objetivo 7.a.1. Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.	Estándar 7.a.1.a Se evalúa el grado de satisfacción del personal relativo a su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo, ...)	Estándar 7.a.1.a Se evalúa la satisfacción del personal relativo a su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo, ...)	[1] Porcentaje del personal implicado que está satisfecho con todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el Subcriterio programa:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad e higiene.</li> <li>• Condiciones laborales.</li> <li>• Salarios y beneficios recibidos.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> <li>• Instalaciones y servicios.</li> <li>• Igualdad de oportunidades.</li> <li>• Desarrollo de la carrera profesional.</li> <li>• Comunicación con los responsables y el personal.</li> <li>• Liderazgo y estilo de dirección.</li> </ul> Participación en la planificación, desarrollo y procesos de mejora.	[1] Porcentaje del personal que está satisfecho con su entorno de trabajo (salarios, instalaciones y servicios, oportunidades de desarrollo, ...)  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad e higiene.</li> <li>• Condiciones laborales.</li> <li>• Salarios y beneficios recibidos.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> <li>• Instalaciones y servicios.</li> <li>• Igualdad de oportunidades.</li> <li>• Desarrollo de la carrera profesional.</li> <li>• Comunicación con los responsables y el personal.</li> <li>• Liderazgo y estilo de dirección.</li> <li>• Participación en la planificación, desarrollo y procesos de mejora.</li> </ul>	Informe de satisfacción del personal con su entorno de trabajo.

Objetivo 7.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	Objetivo 7.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas de percepción realizadas.	Estándar 7.a.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por los responsables del programa sobre la percepción de satisfacción del personal y la información recibida por el personal del programa sobre su percepción.	Estándar 7.a.2.a. Se evalúa la información obtenida por los responsables del programa y la información recibida por el personal del programa sobre su percepción.	[3] Porcentaje de responsables que obtienen información acerca de la percepción de la satisfacción el personal.	[2] Porcentaje de responsables que obtienen información acerca de la percepción de la satisfacción el personal.	Información sobre la satisfacción del personal obtenida por responsables del programa.
				[4] Porcentaje del personal que recibe información sobre la percepción de la satisfacción.	[3] Porcentaje del personal que recibe información sobre la percepción de la satisfacción.	Información sobre la satisfacción del personal recibida por personal del programa.
Objetivo 7.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.	Objetivo 7.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.	Estándar 7.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por el personal del programa con el de otros programas de la Institución.	Estándar 7.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por el personal del programa con el de otros programas de la Institución.	[5] Diferencia en el grado de satisfacción manifestado entre el personal del programa y el manifestado por el personal de otros programas de la Institución.	[4] Diferencia en el grado de satisfacción manifestado entre el personal del programa y el manifestado por el personal de otros programas de la Institución.	Análisis del grado de satisfacción del personal del programa con el de otros programas de la Institución.
Objetivo 7.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Objetivo 7.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Estándar 7.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	Estándar 7.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	[6] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	[5] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas, respecto a la percepción de la satisfacción del personal.	Informe de mejoras ejecutadas en función de los resultados obtenidos.
Subcriterio 7.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento del personal.						

<p>Objetivo 7.b.1. Medir periódicamente los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.</p>	<p>Objetivo 7.b.1. Medir al menos cada periodo académico los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.</p>	<p>7. b.1.a Se evalúa el grado de formación y desarrollo profesional del personal medido como: participación en eventos científicos; producción científica; competencia profesional, autonomía para la propia formación.</p>	<p>7. b.1.a Se evalúa la formación y desarrollo profesional del personal medido como: participación en eventos científicos; producción científica; competencia profesional, autonomía para la propia formación.</p>	<p>[7] Existe informe del grado de formación y desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de formación en programas, congresos y/o seminarios a los que ha asistido el personal.</li> <li>• Número de publicaciones científicas en los últimos cinco años: artículos en revistas internacionales/nacionales indexadas, libros con ISBN, otras publicaciones relacionadas con la investigación desarrollada en el programa.</li> <li>• Número de patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años.</li> <li>• Participación en comités editoriales.</li> <li>• Porcentaje de participación en formación no propuesta por la Institución.</li> </ul>	<p>[6] Grado de formación y desarrollo profesional del personal, en relación con: participación en eventos científicos, producción científica, competencia profesional, autonomía para la propia formación.</p>	<p>Informe del grado de formación y desarrollo profesional del personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de formación en programas, congresos y/o seminarios a los que ha asistido el personal.</li> <li>• Número de publicaciones científicas en los últimos cinco años: artículos en revistas internacionales/nacionales indexadas, libros con ISBN, otras publicaciones relacionadas con la investigación desarrollada en el programa.</li> <li>• Número de patentes, productos tecnológicos u otro tipo de resultados de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años.</li> <li>• Participación en comités editoriales.</li> <li>• Porcentaje de participación en formación no propuesta por la Institución.</li> </ul>
		<p>Estándar 7.b.1.b. Se evalúa el grado de participación en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.</p>	<p>Estándar 7.b.1.b. Se evalúa la participación del personal en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.</p>	<p>[8] Existe informe del grado de participación en el programa: Porcentaje del personal que participa en algún grupo de mejora. Número de iniciativas y sugerencias realizadas por el personal. Porcentaje de participación en encuestas de satisfacción del personal.</p>	<p>[7] Grado de participación del personal en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.</p>	<p>Informe de la participación del personal en el programa. Porcentaje del personal que participa en algún grupo de mejora. Número de iniciativas y sugerencias realizadas por el personal. Porcentaje de participación en encuestas de satisfacción del personal.</p>

		Estándar 7.b.1.c. Se evalúa el grado de ausentismo y quejas expresadas.	Estándar 7.b.1.c. Se evalúa el grado de ausentismo y quejas expresadas.	[9] Grado de ausentismo y quejas expresadas: · Porcentaje de faltas de asistencia. · Número de quejas expresadas y recogidas.	[8] Grado de ausentismo y quejas expresadas.	Informe del grado de ausentismo y quejas expresadas por el personal.
		Estándar 7.b.1.d. Se evalúa el grado de fidelidad del programa.	Estándar 7.b.1.d. Se evalúa el grado de fidelidad del programa.	[10] Grado de fidelidad al programa:	[9] Grado de fidelidad al programa.	Informe del grado de fidelidad con el programa. • Número de horas de dedicación al programa. • Número de horas dedicadas por el personal para promocionar al programa.
		Estándar 7.b.1.e. Se evalúa el nivel de accidentes y medidas de prevención de riesgos.	Estándar 7.b.1.e. Se evalúa el nivel de accidentes y medidas de prevención de riesgos.	[11] Existe informe del nivel de accidentes:	[10] Nivel de accidentes causados en el programa.	Informe del nivel de accidentes y medidas de prevención consideradas en el programa.  • Número de accidentes ocurridos durante el desarrollo del programa. • Porcentaje de cobertura de accidentes en el programa. • Existe un plan/ programa de prevención de riesgos de accidentes.
		Estándar 7.b.1.f. Se evalúa las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa.	Estándar 7.b.1.d. Se evalúa las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa.	[12] Existe informe de las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa:  • Porcentaje de actividades que cuenta con el espacio adecuado para el desarrollo durante el programa. • Porcentaje de actividades que no se han podido llevar a cabo o que se han realizado en malas condiciones por falta de instalaciones o servicios.	[11] Existe informe de las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo del programa.	Informe de instalaciones y servicios para el desarrollo del programa. • Porcentaje de actividades que cuenta con el espacio adecuado para el desarrollo durante el programa. • Porcentaje de actividades que no se han podido llevar a cabo o que se han realizado en malas condiciones por falta de instalaciones o servicios.

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de instalaciones en buen estado para el desarrollo del programa.</li> <li>• Porcentaje de salas o instalaciones a disposición del personal, independientemente de las utilizadas por los clientes durante el desarrollo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de instalaciones en buen estado para el desarrollo del programa.</li> <li>• Porcentaje de salas o instalaciones a disposición del personal, independientemente de las utilizadas por los clientes durante el desarrollo.</li> </ul>
		<p>Estándar 7.b.1.g. Se evalúan las relaciones interpersonales entre el personal y entre personal y clientes.</p>	<p>Estándar 7.b.1.e. Se evalúan las relaciones interpersonales entre el personal y entre personal y grupos de interés externos.</p>	<p>[13] Existe informe de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de incidentes entre el personal.</li> <li>• Número de conflictos entre el personal y los clientes.</li> <li>• Porcentaje de conflictos resueltos.</li> <li>• Número de reuniones de coordinación para resolver conflictos.</li> </ul>	<p>[12] Número de conflictos/ incidentes entre el personal y los grupos de interés externos.</p>	<p>Informe de los conflictos/ incidentes entre el personal y grupos de interés externos.</p>
<p>Objetivo 7.b.2. Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.</p>	<p>Objetivo 7.b.2. Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.</p>	<p>Estándar 7.b.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por parte de los responsables del programa sobre el rendimiento del personal y la información recibida por parte del personal sobre su rendimiento.</p>	<p>Estándar 7.b.2.a. Se evalúa el grado de información obtenida por parte de los responsables del programa sobre el rendimiento del personal y la información recibida por parte del personal sobre su rendimiento.</p>	<p>[14] Existe información de los resultados del rendimiento del personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de responsables que obtienen la información sobre el rendimiento del personal.</li> <li>• Porcentaje del personal que recibe la información sobre su rendimiento en los procesos que participan.</li> </ul>	<p>[13] Porcentaje de responsables que obtienen la información sobre el rendimiento del personal.</p> <p>[14] Porcentaje del personal que recibe la información sobre su rendimiento.</p>	<p>Información obtenida por los responsables del programa sobre el rendimiento del personal.</p> <p>Información obtenida por el personal sobre su rendimiento.</p>



Objetivo 7.b.3. Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.	Objetivo 7.b.3. Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.	Estándar 7.b.3.a. Se compara el rendimiento conseguido por el personal del programa con el conseguido por el personal de otros programas de la Institución.	Estándar 7.b.3.a. Se compara el rendimiento conseguido por el personal del programa con el conseguido por el personal de otros programas de la Institución.	[14] Diferencia en el rendimiento conseguido entre el personal del programa y el personal de otros programas de la Institución.	[15] Diferencia del rendimiento conseguido entre el personal del programa y el personal de otros programas de la Institución.	Informe del rendimiento del personal del programa y de otros programas de la institución.
Objetivo 7.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	Objetivo 7.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	Estándar 7.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	Estándar 7.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas.	[15] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	[16] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe de mejoras realizadas en el programa.
16 indicadores						

CRITERIO 8. Resultados de Sociedad						
El criterio analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local, nacional e internacional (según proceda).						
Subcriterio 8.a. Medidas de la Percepción de la Sociedad.						
Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 8.a.1. Medir periódicamente la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.	Objetivo 8.a.1. Realizar análisis periódicos de la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.	Estándar 8.a.1.a. Se desarrollan actividades con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local.	Estándar 8.a.1.a. Se desarrollan actividades con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local.	[1] Existe informe de actividades desarrolladas con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de la sociedad consultada que manifiesta satisfacción con las actividades desarrolladas en el programa.</li> <li>• Porcentaje de la sociedad que manifiesta que el programa tiene impacto en los niveles de empleo y economía local.</li> </ul>	[1] Porcentaje de la sociedad consultada que manifiesta que el programa tiene impacto en los niveles de empleo y economía local.	Impacto del programa en los niveles de empleo y economía local.
		Estándar 8.a.1.b. Se aportan soluciones para la mejora de la calidad de vida, problemas del entorno y se incide en el nivel cultural de éste.	Estándar 8.a.1.b. Se aportan soluciones para la mejora de la calidad de vida y se incide en el nivel cultural de éste.	[2] Existe informe de experiencias de intervención con el entorno. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de soluciones aportadas para la mejora de problemas del entorno y mejora de la calidad de vida.</li> <li>• Número de estudios e investigaciones realizadas para conocer los problemas del entorno.</li> <li>• Número de actividades culturales en las que participan personas del entorno inmediato y de la localidad.</li> </ul>	[2] Número de soluciones aportadas para la mejora de la calidad de vida.	Resultados de acciones relacionadas con extensión académica y proyección social.

					[2] Número de actividades culturales en las que participan personas del entorno inmediato y de la localidad.	Informe de actividades culturales desarrolladas con personas del entorno inmediato y de la localidad.
		Estándar 8.a.1.c. Se incide en otros programas e instituciones.	Estándar 8.a.1.c. Se establece relaciones con otros programas e instituciones.	[3] Existe informe de la incidencia del programa en otros programas e instituciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>Número de relaciones establecidas con otros programas.</li> <li>Número de relaciones establecidas con otras instituciones que imparten programas similares.</li> <li>Número de relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.</li> </ul>	[3] Número de relaciones establecidas con programas similares. [4] Número de relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.	Informe de las relaciones establecidas con programas similares. Relaciones establecidas con instituciones locales, regionales, nacionales, e internacionales.
		Estándar 8.a.1.d. Se colabora con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos.	Estándar 8.a.1.d. Se interactúa con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos.	[4] Número de actividades realizadas para la preservación y mantenimiento de recursos.	[5] Número de actividades realizadas para la preservación y mantenimiento de recursos.	Informe de actividades para preservación y mantenimiento de recursos.
		Estándar 8.a.1.e. Se ayuda al deporte y al ocio.	Estándar 8.a.1.e. Se promueve el deporte y al ocio.	[5] Número de actividades relacionadas con el deporte y el ocio.	[6] Número de acciones relacionadas con el deporte y el ocio.	Informe de acciones relacionadas con el deporte y el ocio.
		Estándar 8.a.1.f. Se llevan a cabo acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	Estándar 8.a.1.f. Se llevan a cabo acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	[6] Número de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	[7] Número de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	Informe de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.

		Estándar 8.a.1.g. Se involucra a la sociedad en actividades de formación o educación.	Estándar 8.a.1.g. Se involucra a la sociedad en actividades de formación o educación.	[7] Número de actividades de formación o educación.	[8] Número de acciones de formación o educación.	Informe de acciones relacionadas con formación o educación.
Objetivo 8.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	Objetivo 8.a.2. Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	Estándar 8.a.2.a	Estándar 8.a.2.a	[9] Porcentaje de los responsables que obtienen la información sobre la percepción de la satisfacción	[9] Porcentaje de los responsables que obtiene la información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad.	Información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad recibida por responsables del programa.
		Se conoce la información obtenida sobre la percepción de satisfacción de la sociedad por parte de los responsables y personal del programa.	Se conoce la información obtenida sobre la percepción de satisfacción de la sociedad por parte de los responsables y personal del programa.	[10] Porcentaje del personal que recibe la información sobre la satisfacción de la sociedad respecto al programa.	[10] Porcentaje del personal que obtiene información sobre percepción de la satisfacción de la sociedad.	Informe sobre percepción de la satisfacción de la sociedad recibida por personal del programa.
Objetivo 8.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución	Objetivo 8.a.3. Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución	Estándar 8.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por la sociedad respecto al programa con el expresado para otros programas de la institución.	Estándar 8.a.3.a. Se compara el grado de satisfacción expresado por la sociedad respecto al programa con el expresado para otros programas de la institución.	[11] Diferencia entre el grado de satisfacción manifestado por la sociedad respecto al programa y el expresado hacia otros programas de la institución.	[11] Diferencia entre el grado de satisfacción manifestado por la sociedad respecto al programa y el expresado hacia otros programas de la institución.	Informe sobre satisfacción de la sociedad respecto al programa y otros programas de la institución.

Objetivo 8.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Objetivo 8.a.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Estándar 8.a.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	Estándar 8.a.4.a. Se establece un plan de mejora estructurado con los diferentes procesos teniendo en cuenta las evaluaciones de los diferentes aspectos.	[12] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	[12] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones de los diferentes aspectos.	Informe de ejecución de acciones de mejora.
Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.						
Objetivo 8.b.1. Medir periódicamente el impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.	Objetivo 8.b.1. Realizar análisis periódicos del impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.	Estándar 8.b.1.a. Se evalúa el grado de influencia del programa en los cambios en niveles de empleo.	Estándar 8.b.1.a. Se evalúa el grado de influencia del programa en los cambios de los niveles de empleo.	[13] Porcentaje de cambios en los niveles de empleo.	[13] Porcentaje de cambios en los niveles de empleo.	Impacto del programa en los niveles de empleo.
		Estándar 8.b.1.b. Se establecen relaciones formales con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	Estándar 8.b.1.b. Se establecen relaciones formales con autoridades de la sociedad respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	[14] Número de relaciones formales establecidas con las autoridades de la sociedad respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	[14] Número de relaciones formales establecidas con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	Relaciones formales establecidas con autoridades de la sociedad.
		Estándar 8.b.1.c. Se reciben reconocimientos explícitos por el programa.	Estándar 8.b.1.c. Se reciben reconocimientos explícitos por el programa.	[15] Número de reconocimientos recibidos por el programa: premios, distinciones, informes favorables emitidos por autoridades o expertos.	[15] Número de reconocimientos recibidos por el programa (premios, distinciones, informes favorables emitidos por autoridades o expertos).	Reconocimientos explícitos por el programa.

Objetivo 8.b.2. Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	Objetivo 8.b.2. Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	Estándar 8.b.2.a Se conoce el grado de información obtenida sobre el impacto del programa en la sociedad por parte de los responsables y el personal del programa.	Estándar 8.b.2.a Se conoce el grado de información obtenida sobre el impacto del programa en la sociedad por parte de los responsables y el personal del programa.	[17] Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto del programa en la sociedad. [18] Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	[16] Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto del programa en la sociedad. [17] Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	Información sobre impacto del programa en la sociedad obtenida por los responsables del programa. Información sobre impacto del programa en la sociedad recibida por el personal del programa.
Objetivo 8.b.3. Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.	Objetivo 8.b.3. Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.	Estándar 8.b.3.a Se compara el impacto del programa en la sociedad con el impacto producido por otros programas de la institución.	Estándar 8.b.3.a Se compara el impacto del programa en la sociedad con el impacto producido por otros programas de la institución.	[19] Diferencia en el impacto producido en la sociedad entre el programa y otros programas de la institución (número de apariciones en medios de comunicación, documentos, referencias en textos, etc.).	[18] Diferencia en el impacto producido en la sociedad entre el programa y otros programas de la institución (número de apariciones en medios de comunicación, documentos, referencias en textos, etc.).	Análisis del impacto del programa en la sociedad en relación con el impacto producido por otros programas de la institución.
Objetivo 8.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Objetivo 8.b.4. Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	Estándar 8.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	Estándar 8.b.4.a. Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas a tal efecto.	[20] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	[19] Porcentaje de mejoras realizadas sobre el total de debilidades detectadas en las evaluaciones realizadas.	Informe de ejecución de acciones de mejora.
19 indicadores						

CRITERIO 9. Resultados Globales						
Analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos, de gestión o social a corto, medio y largo plazo, que contribuyen al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo.						
Subcriterio 9.a. Resultados obtenidos por el programa.						
Objetivos A	Objetivos B	Estándares A	Estándares B	Indicadores A	Indicadores B	Medios de verificación
Objetivo 9.a.1. Conocer los resultados de la gestión y planificación estratégica del programa.	Objetivo 9.a.1. Conocer los resultados de la gestión y planificación del programa.	Estándar 9.a.1.a Se realiza un seguimiento de la gestión y planificación estratégica del programa, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del mismo.	Estándar 9.a.1.a Se realiza un seguimiento de la gestión y planificación del programa, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del mismo.	[1] Existe un informe del seguimiento de la gestión y planificación estratégica del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de medidas adoptadas en relación a la gestión y planificación estratégica del programa que repercuten en la mejora continua del mismo sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas.</li> </ul>	[1] Porcentaje de medidas adoptadas en relación a la gestión y planificación del programa sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas.	Informe de gestión de la mejora de la planificación del programa.
Objetivo 9.a.2. Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.	Objetivo 9.a.2. Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.	Estándar 9.a.2.a. Se gestiona adecuadamente los recursos económicos financieros.	Estándar 9.a.2.a. Se gestiona adecuadamente los recursos económicos financieros.	[2] Existe un informe de la gestión adecuada de los recursos económicos financieros. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de gastos realizados sobre los presupuestados.</li> </ul>	[2] Porcentaje de gastos realizados sobre los presupuestados.	Informe de gestión presupuestaria.
		Estándar 9.a.2.b. Se obtiene el rendimiento económico financiero del programa.	Estándar 9.a.2.b. Se obtiene el rendimiento económico financiero del programa.	[3] Existe un informe del rendimiento económico financiero del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Payback: Tiempo que se tarda en recuperar la inversión.</li> <li>• ROI: <math>\frac{\text{Ingresos} - \text{Gastos}}{\text{Total de la inversión inicial}}</math>.</li> <li>• Total de ingresos operativos / Total de gastos</li> <li>• Umbral de rentabilidad.</li> </ul>	[3] Rendimiento económico financiero del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Payback: Tiempo que se tarda en recuperar la inversión.</li> <li>• ROI: <math>\frac{\text{Ingresos} - \text{Gastos}}{\text{Total de la inversión inicial}}</math>.</li> <li>• Total de ingresos operativos / Total de gastos.</li> <li>• Umbral de rentabilidad.</li> </ul>	Informe del rendimiento económico financiero del programa.

Objetivo 9.a.3. Conocer los resultados de otros recursos: información; relaciones externas y alianzas; infraestructura física y tecnológica	Objetivo 9.a.3. Conocer los resultados de otros recursos: información, relaciones externas y alianzas, infraestructura física y tecnológica.	Estándar 9.a.3.a. Se realiza un seguimiento de los recursos disponibles para el desarrollo del programa detectando las debilidades y proponiendo acciones pertinentes para la mejora continua.	Estándar 9.a.3.a. Se realiza un seguimiento de los recursos disponibles para el desarrollo del programa detectando las debilidades y proponiendo acciones pertinentes para la mejora continua.	[4] Existe un informe de seguimiento de los recursos disponibles con el plan de mejora correspondiente.	[4] Porcentaje de medidas adoptadas en relación a los recursos que repercuten en la mejora continua del programa sobre el total de debilidades detectados.	Informe de gestión de la mejora de otros recursos disponibles en el programa (información, relaciones externas y alianzas, infraestructura física y tecnológica)
Subcriterio 9.b. Resultados obtenidos por las personas implicadas en el programa.						
Objetivo 9.b.1. Conocer los resultados de la percepción de las personas.	Objetivo 9.b.1. Conocer los resultados de la percepción del personal.	Estándar 9.b.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	Estándar 9.b.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción del personal involucrado en el desarrollo del programa.	[5] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción del personal involucrado en el desarrollo del programa con el plan de mejora correspondiente.	[5] Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados de la percepción de las personas, y como consecuencia en la mejora continua del programa	Informe de gestión de la mejora de la percepción del personal.
Objetivo 9.b.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de las personas.	Objetivo 9.b.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento del personal.	Estándar 9.b.2.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de desempeño de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	Estándar 9.b.2.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de desempeño del personal involucrado en el desarrollo del programa.	[6] Existe un informe de seguimiento de los resultados de desempeño del personal involucrado en el desarrollo del programa con plan de mejora correspondiente.	[6] Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados del desempeño del personal, y como consecuencia en la mejora continua del programa.	Informe de gestión de la mejora del desempeño del personal.



Subcriterio 9.c. Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos						
Objetivo 9.c.1. Conocer los resultados de la percepción de desempeño y rendimiento de los destinatarios y clientes externos.	Objetivo 9.c.1. Conocer los resultados de la percepción de desempeño y rendimiento de los estudiantes y otros grupos de interés.	Estándar 9.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de los destinatarios y clientes externos que participan en el programa.	Estándar 9.c.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de los estudiantes y otros grupos de interés que participan en el programa.	[7] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción de los destinatarios y clientes externos que participan en el programa con plan de mejora correspondiente.	[7] Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados de la percepción de los estudiantes y otros grupos de interés, y como consecuencia en la mejora continua del programa.	Informe de gestión de la mejora de la percepción de estudiantes y grupos de interés.
Objetivo 9.c.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los alumnos y otros clientes externos.	Objetivo 9.c.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los estudiantes y demás grupos de interés.	Estándar 9.c.2.a Se evalúa la capacidad de convocatoria y el rendimiento educativo del programa.	Estándar 9.c.2.a Se evalúa la capacidad de convocatoria y el rendimiento académico del programa.	[8] Existe un informe de los resultados de la capacidad de convocatoria y rendimiento educativo del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>Número de alumnos matriculados.</li> <li>Porcentaje de alumnos pre-inscritos.</li> <li>Evolución de la demanda durante los últimos años.</li> <li>Número de convenios de cooperación académica y de investigación.</li> <li>Número de clientes nuevos vinculados al inicio del programa</li> <li>Tasa de rendimiento y graduación.</li> <li>Tasa de retraso y abandono</li> <li>Duración media de estudios.</li> </ul>	[8] Existen resultados de la capacidad de convocatoria y rendimiento académico del programa. <ul style="list-style-type: none"> <li>Número de estudiantes matriculados. Evolución de la demanda durante los últimos años.</li> <li>Número de convenios de cooperación.</li> <li>Número de grupos de interés nuevos vinculados al inicio del programa.</li> <li>Tasa de rendimiento y graduación.</li> <li>Tasa de retraso y abandono</li> <li>Duración media de estudios.</li> </ul>	Informe de la capacidad de convocatoria y rendimiento académico del programa.

		Estándar 9.c.2.b Se atienden de forma eficaz las quejas y reclamos sobre el programa.	Estándar 9.c.2.b Se atienden de forma eficaz las quejas y reclamos sobre el programa.	[9] Existe un informe de atención de quejas y reclamos sobre el programa. · Número total de quejas y reclamos relacionados con el programa y tiempo medio de respuesta. · Número de rectificaciones realizadas/número total de quejas distintas identificadas. · Número de sugerencias puestas en marcha/ número total de sugerencias.	[9] Tiempo medio de respuesta respecto al número de quejas y reclamos relacionados con el programa. [10] Número de sugerencias atendidas en relación al número de sugerencias realizadas.	Informe de atención de quejas y reclamos. Informe de sugerencias atendidas.
Subcriterio 9.d. Resultados obtenidos por la Sociedad.						
Objetivo 9.d.1.- 9.d.2. Conocer los resultados de la percepción, de la sociedad.	Objetivo 9.d.1. 9.d.2. Conocer los resultados de la percepción, de la sociedad.	Estándar 9.d.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa.	Estándar 9.d.1.a. Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa.	[10] Existe un informe de seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa con plan de mejor	[11] Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados de la percepción de la sociedad.	Informe de gestión de la mejora de la percepción de la sociedad.
Objetivo 9.d.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad.	Objetivo 9.d.2. Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad.	Estándar 9.d.2.a. Se realiza un seguimiento del impacto que ha producido el programa en la sociedad, detectando los puntos débiles y proponiendo recomendaciones y sugerencias para la mejora continua del programa.	Estándar 9.d.2.a. Se realiza un seguimiento del impacto del programa en la sociedad, detectando los puntos débiles y proponiendo acciones para la mejora continua del programa.	[11] Existe un informe de seguimiento del impacto que ha producido el programa en la sociedad con plan de mejora.	[12] Porcentaje de medidas adoptadas en relación al impacto del programa en la sociedad sobre el total de las recomendaciones propuestas.	Informe de gestión de la mejora del impacto del programa en la sociedad.
12 indicadores						

### ANEXO 3. ANÁLISIS DE RELEVANCIA DE VARIABLES ASOCIADAS

Las variables asociadas (sub aspectos del indicador) constituyen los posibles medios de verificación. Los criterios “Procesos Facilitadores” contienen 278 variables asociadas, y los criterios “Resultados” contienen 103 variables asociadas.

Con el propósito de identificar la relevancia de las variables asociadas por criterios de “Procesos Facilitadores” y “Resultados”, y realizar la selección de los ítems que demuestran una alta relevancia se determinó el Índice de Validez de Contenido. La regla de decisión para la selección de las variables asociadas más relevantes, contempla a todas aquellos ítems cuyo índice sea igual o mayor a 0.75 en los aspectos “*adecuación*” y “*claridad*”.

Por tanto, esta sección está organizada en criterios Procesos Facilitadores y Resultados, cada una de estos apartados contempla a los criterios que los componen y consecuentemente a sus variables asociadas.

#### **Criterios Procesos Facilitadores**

##### **Criterio 1. Liderazgo y Estilo de Gestión**

El criterio 1 está conformado por un número pequeño de variables asociadas, los ítems presentan valores altos en el índice de validez de contenido en adecuación y claridad, tal como se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 1.**

Índice de validez de contenido: Criterio 1 – Variables asociadas

	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4	Variable 5	Variable 6
<b>Adecuación</b>	0,80	0,80	0,88	1,00	0,84	0,76
<b>Claridad</b>	0,88	0,92	0,80	1,00	0,88	0,96

La tabla demuestra que las variables asociadas cuyo índice de validez supera el 0.75 establecido como mínimo en los aspectos de adecuación y claridad son los siguientes:

1. Número de relaciones de cooperación académica.
2. Número de alianzas estratégicas.
3. Estrategia relacionada con el programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.
4. Organigrama con la definición de funciones y asignación de responsabilidades.
5. Porcentaje del personal que participa en la toma de decisiones.
6. Porcentaje del personal implicado en el programa que conoce el organigrama.

Estos seis ítems son considerados válidos en adecuación y claridad, por tanto se consideran variables asociadas relevantes.

## Criterio 2. Estrategia

Este criterio a excepción de Liderazgo y Estilo de Gestión registra un mayor número de variables asociadas que se han establecido como medios de verificación para demostrar el cumplimiento del indicador, según se evidencia en la tabla.

**Tabla 2.**

Índice de validez de contenido: Criterio 2 – Variables asociadas

VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD	VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD
1	0,76	0,76	23	0,76	0,64
2	0,76	0,76	24	0,88	0,88
3	0,88	0,76	25	0,88	0,84
4	0,76	0,84	26	0,88	0,88
5	0,88	0,88	27	0,88	0,84
6	0,84	0,84	28	0,88	0,84
7	0,88	0,84	29	0,84	0,76
8	0,84	0,88	30	0,72	0,72
9	0,88	0,84	31	0,88	0,84
10	0,88	0,88	32	0,88	0,88
11	0,88	0,88	33	0,64	0,88
12	0,88	0,88	34	0,84	0,84
13	0,88	0,84	35	0,48	0,68
14	0,88	0,88	36	0,88	0,84
15	0,88	0,88	37	0,84	0,88
16	0,88	0,88	38	0,88	0,88
17	0,72	0,68	39	0,88	0,88
18	0,88	0,84	40	0,68	0,72
19	0,84	0,84	41	0,52	0,72
20	0,84	0,80	42	0,40	0,60
21	0,84	0,88	43	0,84	0,84
22	0,88	0,88	44	0,68	0,76

Este criterio está compuesto por 44 variables asociadas, de las cuales el índice de validez muestran picos bajos en función de las puntuaciones dadas por los expertos en términos de adecuación y claridad, sin embargo, se destacan 35 ítems con índices de validez en ambos aspectos con valores iguales o superiores a 0.75.

De las 44 variables asociadas ubicadas en este criterio, 9 se han descartado debido a que los índices de validez son menores al establecido por ítem, ya sea en el aspecto de adecuación o claridad o ambos.

### Criterio 3. Desarrollo de las personas

Este criterio se compone de 63 variables asociadas, en la siguiente tabla se expone los valores generados en el índice de validez de contenido de cada una de los ítems considerados en los aspectos de adecuación y claridad.

**Tabla 3.**

Índice de validez de contenido: Criterio 3 – Variables asociadas

VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD	VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD
1	0,84	0,76	34	0,76	0,76
2	0,72	0,72	35	0,76	0,76
3	0,68	0,80	36	0,76	0,76
4	0,80	0,68	37	0,92	0,92
5	0,80	0,64	38	0,80	0,80
6	0,68	0,68	39	0,80	0,80
7	0,88	0,84	40	0,64	0,72
8	0,80	0,80	41	0,68	0,80
9	0,68	0,76	42	0,68	0,80
10	0,80	0,76	43	0,72	0,88
11	0,84	0,84	44	0,88	0,88
12	0,88	0,84	45	0,84	0,84
13	0,64	0,76	46	0,84	0,84
14	0,68	0,64	47	0,84	0,88
15	0,68	0,64	48	0,64	0,84
16	0,76	0,80	49	0,60	0,76
17	0,76	0,80	50	0,60	0,80
18	0,76	0,76	51	0,80	0,84
19	0,72	0,76	52	0,68	0,84
20	0,76	0,76	53	0,64	0,80
21	0,76	0,80	54	0,64	0,76
22	0,76	0,68	55	0,64	0,80
23	0,92	0,88	56	0,60	0,72
24	0,92	0,92	57	0,56	0,60
25	0,92	0,76	58	0,60	0,64
26	0,80	0,80	59	0,52	0,56
27	0,80	0,80	60	0,48	0,68
28	0,88	0,68	61	0,56	0,72
29	0,88	0,76	62	0,68	0,76
30	0,72	0,84	63	0,68	0,68
31	0,64	0,76			
32	0,76	0,68			
33	0,76	0,76			

En la tabla se observa que los valores obtenidos del IVC por cada ítem en los aspectos de adecuación y claridad son fluctuantes alrededor de 0.75. A pesar de que este criterio contiene un número importante de variables asociadas, los índices de validez alcanzan el mínimo aceptable por ítem en ambos aspectos en 35 variables, dejando fuera a 28 ítems considerados en el instrumento como posibles medios de verificación, dado que no han logrado alcanzar un índice aceptable en los aspectos de adecuación, claridad o ambos.



#### Criterio 4. Recursos y Alianzas

Este criterio se compone por 55 variables asociadas. Se detecta un mayor número de ítems cuyos valores del índice de validez de contenido por debajo del establecido como mínimo en ambos criterios.

**Tabla 4.**

Índice de validez de contenido: Criterio 4 – Variables asociadas

VARIABLES ASOCIADAS	CLARIDAD	ADECUACIÓN	VARIABLES ASOCIADAS	CLARIDAD	ADECUACIÓN
1	0,80	0,84	29	0,60	0,64
2	0,80	0,84	30	0,64	0,60
3	0,80	0,80	31	0,60	0,60
4	0,84	0,84	32	0,68	0,68
5	0,80	0,84	33	0,68	0,68
6	0,80	0,60	34	0,68	0,68
7	0,80	0,80	35	0,68	0,68
8	0,60	0,64	36	0,72	0,64
9	0,60	0,76	37	0,76	0,68
10	0,64	0,84	38	0,76	0,64
11	0,64	0,80	39	0,56	0,60
12	0,64	0,84	40	0,76	0,68
13	0,64	0,72	41	0,72	0,64
14	0,68	0,84	42	0,76	0,64
15	0,56	0,68	43	0,56	0,56
16	0,64	0,80	44	0,72	0,56
17	0,76	0,60	45	0,68	0,52
18	0,72	0,60	46	0,68	0,60
19	0,76	0,76	47	0,68	0,60
20	0,76	0,76	48	0,68	0,52
21	0,76	0,72	49	0,68	0,56
22	0,64	0,60	50	0,72	0,60
23	0,64	0,60	51	0,76	0,60
24	0,76	0,60	52	0,80	0,68
25	0,76	0,64	53	0,76	0,64
26	0,64	0,64	54	0,76	0,64
27	0,64	0,60	55	0,80	0,64
28	0,60	0,60			

Las variables asociadas representativas en los aspectos de adecuación y claridad en términos de validez de contenido en el criterio de recursos y alianzas son 8. La composición de este criterio es de 55 ítems, sin embargo, de la totalidad se evidencia únicamente 8 ítems que guardan relación con la hipótesis de selección, acerca del valor mínimo aceptable en ambos aspectos, resultando en 47 variables asociadas cuyos valores en el índice son inferiores en claridad, adecuación o ambos.

## Criterio 5. Destinatarios y procesos educativos

El criterio: Destinatarios y procesos educativos es el más representativo en cuanto al número de variables asociadas que abarca en total 110, cada uno de ellos presenta una diversidad de valores en el índice tanto en adecuación como claridad.

**Tabla 5.**

Índice de validez de contenido: Criterio 5 – Variables asociadas

VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD	VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD
1	0,72	0,60	31	0,72	0,72
2	0,72	0,60	32	0,76	0,76
3	0,72	0,56	33	0,68	0,64
4	0,72	0,56	34	0,60	0,68
5	0,72	0,60	35	0,76	0,76
6	0,72	0,60	36	0,76	0,76
7	0,64	0,56	37	0,76	0,76
8	0,72	0,60	38	0,76	0,76
9	0,72	0,60	39	0,76	0,76
10	0,72	0,60	40	0,76	0,76
11	0,60	0,72	41	0,72	0,72
12	0,72	0,56	42	0,56	0,76
13	0,72	0,60	43	0,64	0,60
14	0,72	0,60	44	0,68	0,64
15	0,72	0,72	45	0,64	0,60
16	0,56	0,56	46	0,76	0,60
17	0,56	0,56	47	0,68	0,76
18	0,60	0,56	48	0,64	0,76
19	0,60	0,56	49	0,80	0,80
20	0,60	0,68	50	0,60	0,80
21	0,56	0,68	51	0,80	0,76
22	0,56	0,68	52	0,80	0,80
23	0,60	0,68	53	0,80	0,80
24	0,52	0,64	54	0,80	0,80
25	0,60	0,68	55	0,80	0,80
26	0,60	0,64	56	0,80	0,80
27	0,60	0,68	57	0,72	0,76
28	0,76	0,76	58	0,76	0,76
29	0,76	0,76	59	0,76	0,76
30	0,76	0,72	60	0,76	0,76

VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD	VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD
61	0,72	0,72	86	0,76	0,80
62	0,72	0,72	87	0,80	0,80
63	0,80	0,76	88	0,80	0,80
64	0,56	0,52	89	0,64	0,80
65	0,56	0,68	90	0,64	0,76
66	0,68	0,68	91	0,64	0,80
67	0,68	0,68	92	0,76	0,68
68	0,68	0,68	93	0,80	0,76
69	0,68	0,68	94	0,80	0,72
70	0,68	0,68	95	0,64	0,76
71	0,68	0,68	96	0,80	0,80
72	0,68	0,68	97	0,80	0,80
73	0,80	0,80	98	0,76	0,76
74	0,80	0,80	99	0,80	0,76
75	0,68	0,68	100	0,80	0,64
76	0,80	0,80	101	0,68	0,68
77	0,68	0,68	102	0,80	0,80
78	0,68	0,76	103	0,80	0,68
79	0,80	0,80	104	0,80	0,60
80	0,80	0,80	105	0,80	0,68
81	0,80	0,80	106	0,80	0,80
82	0,76	0,80	107	0,80	0,68
83	0,80	0,80	108	0,80	0,80
84	0,80	0,80	109	0,68	0,76
85	0,80	0,80	110	0,68	0,72

A pesar de ser un criterio con el mayor número de variables asociadas y el de mayor contenido en este aspecto, el índice de validez establece que únicamente 42 ítems alcanzan una valoración mínima en adecuación y claridad dejando atrás a 68 ítems, debido a que no alcanzan el mínimo establecido en los que respecta al aspecto adecuación, claridad o ambos.

A modo de conclusión, los criterios de Procesos Facilitadores se componen por 278 variables asociadas, de las cuales en función de las valoraciones obtenidas en el índice de validez de contenido y la regla de decisión, Procesos Facilitadores estaría constituido por 126 variables asociadas.

## Criterios Resultados

### Criterio 6. Resultados de los destinatarios y procesos educativos

El primer criterio que compone Resultados está conformado por 41 variables asociadas, de las cuales se detecta ciertos ítems que no alcanzan un índice de validez de contenido mínimo, tal como se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 6.**

Índice de validez de contenido: Criterio 6 – Variables asociadas

VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD	VARIABLES ASOCIADAS	ADECUACIÓN	CLARIDAD
1	0,76	0,76	22	0,72	0,68
2	0,76	0,76	23	0,72	0,68
3	0,76	0,72	24	0,72	0,68
4	0,76	0,72	25	0,80	0,80
5	0,76	0,72	26	0,60	0,80
6	0,76	0,72	27	0,80	0,80
7	0,76	0,72	28	0,60	0,80
8	0,76	0,72	29	0,80	0,80
9	0,76	0,72	30	0,80	0,80
10	0,76	0,72	31	0,76	0,76
11	0,76	0,76	32	0,72	0,68
12	0,76	0,76	33	0,80	0,76
13	0,76	0,76	34	0,52	0,76
14	0,76	0,76	35	0,76	0,72
15	0,76	0,64	36	0,72	0,72
16	0,76	0,64	37	0,72	0,72
17	0,72	0,72	38	0,80	0,80
18	0,76	0,76	39	0,80	0,80
19	0,72	0,72	40	0,80	0,80
20	0,72	0,68	41	0,80	0,80
21	0,72	0,68			

En función de los valores obtenidos en los índices de validez de contenido de las 41 variables asociadas es posible detectar que 17 ítems alcanzan un valor mínimo en adecuación y claridad.

Es evidente que muy pocos ítems han logrado obtener un índice que les permita permanecer como posibles medios de verificación de lo establecido en este criterio, de un grupo de 41 variables asociadas 24 han sido rechazados de acuerdo al valor resultante del índice de validez de contenido, y 9 variables han sido considerados por los expertos como los de mayor relevancia dentro de este criterio.

## Criterio 7. Resultados del desarrollo de las personas

Las 37 variables asociadas que componen el criterio 7, tal y como lo demuestra la evidencia la presencia de un grupo significativo de variables con índices de validez inferiores a 0.75.

**Tabla 7.**

Índice de validez de contenido: Criterio 7 – Variables asociadas

Variables asociadas	Adecuación	Claridad	Variables asociadas	Adecuación	Claridad
1	0,72	0,68	20	0,64	0,76
2	0,68	0,64	21	0,68	0,72
3	0,72	0,68	22	0,72	0,72
4	0,72	0,68	23	0,52	0,68
5	0,72	0,68	24	0,72	0,68
6	0,72	0,68	25	0,64	0,72
7	0,72	0,56	26	0,52	0,72
8	0,72	0,68	27	0,72	0,76
9	0,52	0,68	28	0,44	0,60
10	0,72	0,68	29	0,64	0,68
11	0,72	0,68	30	0,64	0,68
12	0,72	0,72	31	0,60	0,64
13	0,72	0,72	32	0,60	0,48
14	0,72	0,72	33	0,60	0,60
15	0,72	0,72	34	0,60	0,60
16	0,72	0,72	35	0,60	0,60
17	0,72	0,68	36	0,68	0,68
18	0,64	0,76	37	0,72	0,72
19	0,64	0,76			

De acuerdo a la información presentada en la tabla, el grupo de variables asociadas que componente este criterio han sido considerado por los expertos como poco relevante en los aspectos de adecuación y claridad, lo cual se refleja en los resultados del índice de validez de cada ítem. Esto se resume en el hecho de que para este criterio los medios de verificación propuestos han sido considerados por los expertos irrelevantes y posiblemente no se constituyen en las mejores alternativas como variables asociadas.

## Criterio 8. Resultados de Sociedad

El criterio 8 es el que menor número de variables asociadas contempla en total 8 ítems que representan los posibles medios de verificación de este criterio.

### Tabla 8.

Índice de validez de contenido: Criterio 8 – Variables asociadas

Variables asociadas	Adecuación	Claridad	Variables asociadas	Adecuación	Claridad
Variable1	0,56	0,72	Variable5	0,72	0,72
Variable2	0,76	0,68	Variable6	0,72	0,60
Variable3	0,76	0,72	Variable7	0,72	0,60
Variable4	0,76	0,72	Variable8	0,72	0,60

En términos de adecuación y claridad los expertos manifiestan que cuatro variables asociadas son irrelevantes medidas a través del índice de validez de contenido, en tanto que tres variables logran alcanzar el mínimo establecido en el aspecto adecuación pero no en claridad.



## Criterio 9. Resultados globales

El Criterio 9 relacionado con resultados globales se compone de 17 variables asociadas, tal como se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 9.**

Índice de validez de contenido: Criterio 9 – Variables asociadas

Variables asociadas	Adecuación	Claridad	Variables asociadas	Adecuación	Claridad
Variable1	0,76	0,64	Variable10	0,76	0,72
Variable2	0,72	0,76	Variable11	0,76	0,68
Variable3	0,76	0,76	Variable12	0,76	0,76
Variable4	0,76	0,64	Variable13	0,76	0,76
Variable5	0,76	0,64	Variable14	0,76	0,72
Variable6	0,76	0,60	Variable15	0,76	0,72
Variable7	0,76	0,72	Variable16	0,76	0,64
Variable8	0,72	0,68	Variable17	0,76	0,64
Variable9	0,76	0,72			

De acuerdo a los resultados del índice de validez de contenido, 13 de dichos índices se encuentran por debajo del mínimo establecido por ítem 0.75, en el aspecto claridad. En tanto que, la mayoría de las variables asociadas (15) de este criterio son adecuadas ya que cumplen con el mínimo establecido.

A modo de conclusión, es posible indicar que los criterios de Resultados se encuentran compuestos por 103 variables asociadas, de acuerdo al índice de validez de contenido calculado por ítem, este grupo extenso de medios de verificación se disminuyen a 20, únicamente. Resultando en criterios que por los valores obtenidos del índice de validez de contenido en las variables asociadas se han constituido en irrelevantes por parte de los expertos.

**ANEXO 4.  
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO A  
DISTANCIA**



**INSTITUTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE  
DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA**

---

**GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA  
PROGRAMAS DE PREGRADO A DISTANCIA**

BASADA EN EL PROYECTO "CENTRO VIRTUAL PARA EL DESARROLLO  
DE ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE"

---

**EQUIPO DE TRABAJO**

María José Rubio Gómez  
Mary Morocho Quezada  
Judith Maldonado Rivera  
Jackeline Alejandro Maza  
Iliana Ramírez Asanza

LOJA-ECUADOR


2010

## GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO A DISTANCIA

Guía de autoevaluación

María José Rubio Gómez  
Mary Morocho Quezada  
Judith Maldonado Rivera  
Jackeline Alejandro Maza  
Iliana Ramírez Asanza

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

 Ecuador 3.0 By NC ND

**Diagramación, diseño e impresión:**

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA  
Call Center: 593-7-2588730, Fax: 593-7-2585977  
C.P.: 11-01-608  
www.utpl.edu.ec  
San Cayetano Alto s/n  
Loja-Ecuador



*Esta versión impresa, ha sido licenciada bajo las licencias Creative Commons Ecuador 3.0 de Reconocimiento-No comercial-Sin Obras Derivadas; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales ni se realicen obras derivadas. <http://www.creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/ec/>*

Noviembre, 2010

### EQUIPO DE COLABORACIÓN EN LA REVISIÓN DE LA GUÍA

**Rosa Adolio Cascante**, Directora del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) - Costa Rica.

**Patricia Ávila Muñoz**, Coordinadora de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) - México.

**Francisco Cervantes Pérez**, Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM - México.

**Beatriz Álvarez González**, Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España.

**Haydée Azabache Caracciolo**, Directora de Educación Virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú – Perú.

**Héctor Alejandro Barceló**, Presidente del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)- Argentina.

**Juana Castro Tato**, Investigadora del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) - Costa Rica.

**Magdalena Cruz Benzán**, Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) – República Dominicana.

**Lorenzo García Aretio**, Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – España.

**Irama García Villarroel**, Vicepresidenta de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED) – Venezuela.

**Ernesto González Enders**, Unidad de Investigación, Desarrollo y Cooperación del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) – Venezuela.

**Manuel Moreno Castañeda**, Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara – México.

**Débora Ramos Torres**, Consultora Académica Permanente del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC- UNESCO) – Venezuela.

**Marta Ruiz Corbella**, Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – España.

**Miguel Santamaría Lancho**, Vicerrector de Innovación y apoyo docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España.

**Walter Santander Wannhoff**, Vicepresidente del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)- Conosur América y Director Ejecutivo del Centro Educación a Distancia de la Universidad Católica del Norte (UCN) – Chile.

---

## 2. Índice

<b>1. Presentación</b> .....	7
<b>2. Certificación de Calidad por el CALED</b> .....	9
<b>3. Modelo de Autoevaluación para programas de formación a distancia</b> .....	11
3.1 Estructura del modelo .....	11
3.2 Despliegue del modelo.....	12
3.3 Consideraciones generales .....	13
3.4 Ponderación del modelo .....	14
<b>4. Metodología</b> .....	16
<b>5. Registro de Autoevaluación</b> .....	18
5.1 Estructura .....	18
5.2 Complimentación del Registro de Autoevaluación .....	19
<b>6. Informe final</b> .....	85
<b>7. Glosario</b> .....	86
<b>8. Bibliografía</b> .....	89
<b>9. Anexos</b> .....	91

---

## 1.

## PRESENTACIÓN

La evaluación debe ser una práctica permanente de reflexión, análisis y prospección de todos los ámbitos de un curso, programa o institución, con la participación activa y comprometida de los involucrados. Tiene como finalidad diagnosticar las fortalezas y debilidades para tomar decisiones que posibiliten el mejoramiento continuo de la calidad del proceso educativo.

Esta guía tiene como base el proyecto “Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia”<sup>1</sup>. Se diseñó considerando la valoración de los estándares asignada por varios expertos a través del Centro Virtual disponible en [www.utpl.edu.ec/centrovirtual](http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual), y el análisis exhaustivo del modelo para la inclusión, agrupación o eliminación de estándares e indicadores, haciéndose énfasis en el desarrollo de estándares para la modalidad virtual propios de los programas de pregrado. También se han tenido en cuenta los documentos de trabajo del Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia<sup>2</sup>.

En este contexto la presente *Guía* está orientada a conducir los procesos de autoevaluación con fines de certificación, por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia - CALED. En ella se proporcionan los instrumentos y procedimientos necesarios para comprender el sentido y las etapas de dicho proceso, así como los criterios para la evaluación de programas de pregrado a distancia.

La *Guía* comprende una visión general del CALED, como entidad certificadora y asesora de los procesos propios de educación a distancia y específicamente de la evaluación de programas de pregrado a distancia; una descripción del proceso de autoevaluación, sus fases y conformación de equipos de trabajo; la metodología a emplearse para la cumplimentación del registro de autoevaluación, así como la elaboración del informe final que conducirá a la certificación de calidad.

La *Guía* ha sido diseñada por un equipo del CALED y ha sido consensuada por diversos expertos que representan a las instituciones que forman parte del Instituto, tales como: **Rosa Adolio Cascante**, Directora del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) - Costa Rica; **Patria Ávila Muñoz**, Coordinadora de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) - México; **Francisco Cervantes Pérez**, Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM - México; **Beatriz Álvarez González**, Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España; **Haydée Azabache Caracciolo**, Directora de Educación Virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú; **Héctor Alejandro Barceló**, Presidente del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)- Argentina; **Juana Castro Tato**, Investigadora del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) - Costa Rica; **Magdalena Cruz Benzán**, Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) – República Dominicana;

1. RUBIO, G. (2003). Memoria: “*Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*” p.p 142-156. Página web del CALED [www.utpl.edu.ec/caled](http://www.utpl.edu.ec/caled), link Instrumentos de Evaluación.

2. RUBIO, G. ; Aguilar, R.; Massa, P; Maldonado, J.; Ramirez, I. (2005). Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia basado en el proyecto: “*Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*”

**Lorenzo García Aretio**, Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – España; **Irama García Villarroel**, Vicepresidenta de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED) – Venezuela; **Ernesto González Enders**, Unidad de Investigación, Desarrollo y Cooperación del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) - Venezuela; **Manuel Moreno Castañeda**, Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara – México; **Débora Ramos Torres**, Consultora Académica Permanente del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) – Venezuela; **Marta Ruiz Corbella**, Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – España; **Miguel Santamaría Lancho**, Vicerrector de Innovación y apoyo docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España; **Walter Santander Wannhoff**, Vicepresidente del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)- Conosur América y Director Ejecutivo del Centro Educación a Distancia de la Universidad Católica del Norte (UCN) – Chile.

## 2.

### CERTIFICACIÓN DE CALIDAD POR EL INSTITUTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA (CALED)

El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) se constituyó el 19 de octubre del 2005 en el marco del congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia celebrado en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), teniendo como objetivo principal contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de educación, asesorando en los procesos propios de la educación a distancia y específicamente en la autoevaluación de los programas que lo requieran.

Por ello, las instituciones fundadoras del CALED concordaron en que se deben unir esfuerzos con el fin de promover y fortalecer la capacidad de las universidades Latinoamericanas y del Caribe (LAC) en la consecución de una oferta de educación a distancia de calidad, sin olvidar el importante papel que desempeña la misma en los procesos de desarrollo de los países de LAC.

Un paso importante para las instituciones de educación superior y más aún para las instituciones de educación a distancia, es llegar a extender su rango de acción sobre las fronteras patrias, y este objetivo lo podrán conseguir si se acreditan internacionalmente; puesto que con ello demostrarán que su institución como los programas o cursos que ofrecen son de calidad.

El CALED tiene entre sus objetivos los siguientes: Promover la cultura de la evaluación y de la calidad en la Educación Superior a Distancia; contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia; generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares para la educación superior a distancia; asesorar a las Universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior a distancia de América Latina y el Caribe; y, coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de educación superior a distancia.

Para su organización y cumplimiento de los objetivos propuestos, el CALED cuenta con los siguientes órganos:

**Junta Directiva:** Conformada por las entidades promotoras de la iniciativa: Consorcio Red de Educación a Distancia –CREAD, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia - AIESAD, VIRTUAL EDUCA, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe – UDUAL, Organización Universitaria Interamericana- OUI, y Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL .

La UTPL es el órgano ejecutivo del Instituto y aplica las orientaciones y recomendaciones propuestas por el Consejo Asesor y los Consejos Académicos. En el año 2008 se incorporan a la junta directiva la UDUAL y la OUI, miembros del consejo asesor desde el inicio.



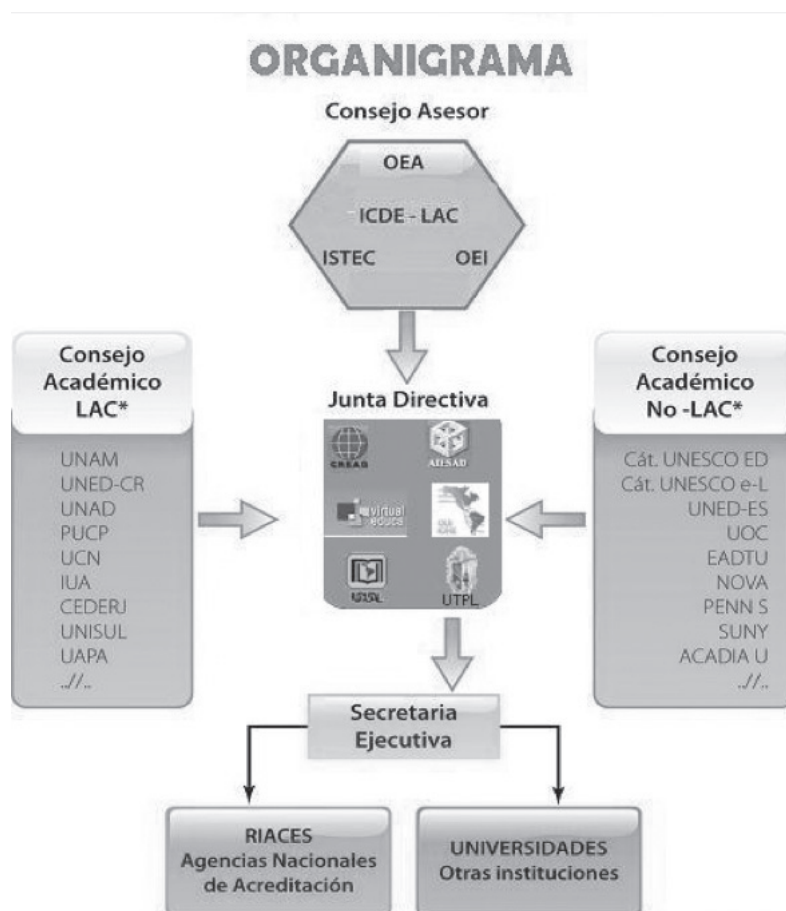
**Consejo Asesor:** Conformado por las siguientes instituciones: **OEA** (Organización de los Estados Americanos), **OEI** (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), **ISTEC** (Ibero American Science & Technology Education Consortium), **ICDE-LAC** (International Council for Open and Distance Education – Latin America). A éstas podrán sumarse otras, que asuman los objetivos del Instituto. Su función es asesorar a la Junta Directiva.

**Consejos Académicos:** conformados por **Universidades de Latinoamérica y del Caribe** y Universidades No Latinoamericanas y del Caribe.

*Universidades de Latinoamérica y del Caribe:* **UNAM** (Universidad Nacional Autónoma de México), **UNED-CR** (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica), **UNAD** (Universidad Nacional a Distancia de Colombia), **PUCP** (Pontificia Universidad Católica del Perú), **UCN** (Universidad Católica del Norte de Chile), **IUA** (Instituto Universitario Aeronáutico de Argentina), **CEDERJ** (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Brasil), **UNISUL** (Universidade do Sul Santa Catarina, Brasil), **UAPA** (Universidad Abierta para Adultos de República Dominicana).

*Universidades y organizaciones No Latinoamericanas y del Caribe:* **Cátedra UNESCO de Educación a Distancia - UNED**, **Cátedra UNESCO e-Learning -UOC**, **UNED-España** (Universidad Nacional de Educación a Distancia), **UOC** (Universidad Oberta de Catalunya, España), **EADTU** (European Association of Distance Teaching Universities) **NOVA** (Nova Southeastern University, EEUU), **PENN S** (Penn State University, EEUU), **SUNY** (State University of New York at Stony Brook, EEUU), **Acadia University of Canadá**.

**Secretaría Ejecutiva:** adscrita a la UTPL quien se responsabiliza de la organización y gestión del Instituto.

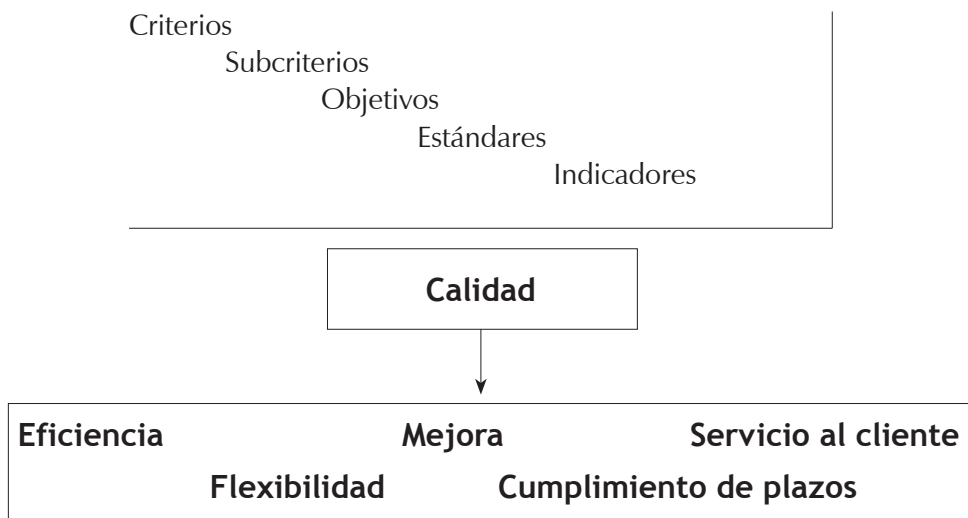
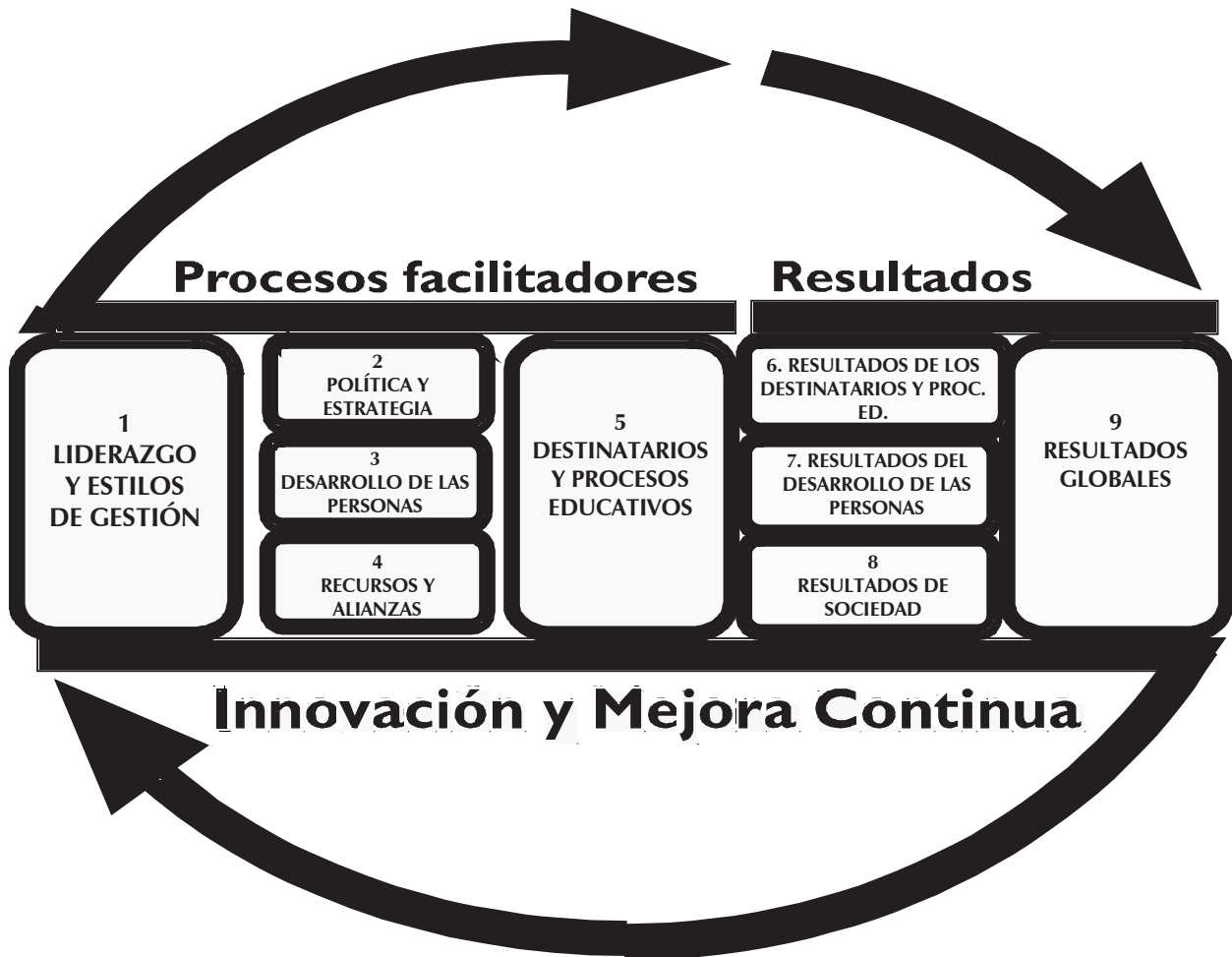


3.

**MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO A DISTANCIA**

3.1 Estructura del modelo

Fig. 1. Estructura del modelo



---

### 3.2 Despliegue del modelo

El Modelo de autoevaluación, en su desarrollo comprende:

- Criterios y Subcriterios
- Objetivos
- Estándares
- Indicadores

Los criterios de este modelo son los establecidos en los Modelos de Excelencia de la calidad adaptados para la educación, agrupados en Procesos Facilitadores y en Resultados, según se muestran a continuación:

**Procesos Facilitadores:**

1. Liderazgo y Estilo de Gestión
2. Política y Estrategia
3. Desarrollo de las Personas
4. Recursos y Alianzas
5. Destinatarios y Procesos Educativos

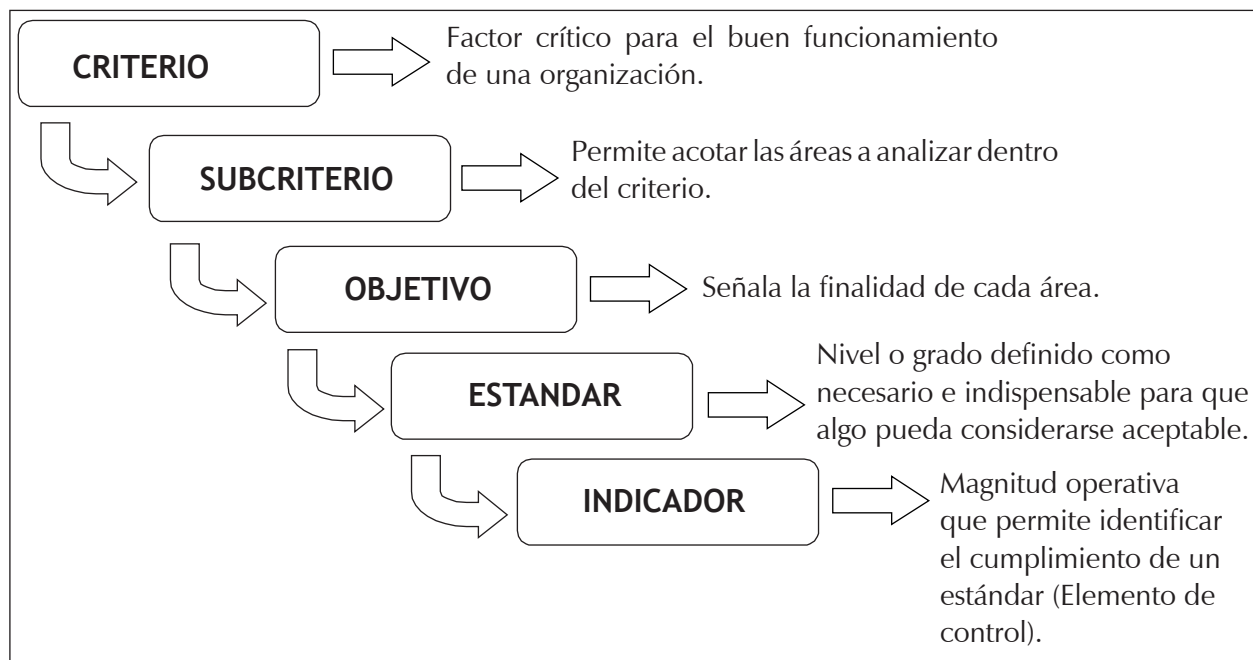
**Resultados:**

6. Resultados de los Destinatarios y de los Procesos Educativos
7. Resultados del Desarrollo de las Personas
8. Resultados de Sociedad
9. Resultados Globales

Los criterios denominados “Resultados” expresan QUÉ se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios “Procesos Facilitadores” que indican CÓMO se enfocan diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia. El orden de cada uno de estos criterios en el modelo presentado no ha de considerarse como una jerarquía ni en cuanto a su importancia ni en el momento de la evaluación de un programa. Asimismo, es necesario considerar las puntuaciones consensuadas para la valoración de cada criterio.

La subdivisión existente entre los dos tipos de criterios “Procesos Facilitadores” y “Resultados” tampoco supone un necesario estudio independiente de aquellos que se encuentran directamente relacionados, sino que de esta manera se enfatiza en los aspectos vinculados con el proceso y con los resultados alcanzados. Estos criterios a su vez se despliegan en subcriterios, objetivos, estándares e indicadores, tal y como se aprecia en la figura 2.

Fig. 2. Despliegue del modelo



Mientras que con los criterios se determina el marco general, los subcriterios permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y obviamente los objetivos reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada una de ellas y para alcanzar tales objetivos se fija un nivel mínimo de calidad (estándar) que es posible medir con los indicadores. Esta estructura se mantiene a lo largo de los nueve criterios.

En cuanto a los indicadores en lo posible se han formulado como resultados de alguna medida para evitar la creación de un mayor número de niveles y para facilitar la elaboración de instrumentos de recogida de datos.

Los criterios “Resultados”, 6, 7 y 8, se han estructurado en dos grandes subcriterios, las medidas de percepción y las medidas de rendimiento, el criterio 9 “Resultados Globales” muestra aspectos propios de mejora y constituye el elemento esencial que retroalimenta todo lo anterior. A la vez se considera necesario señalar que esta guía se orienta sólo a procesos de evaluación de programas de pregrado y no de posgrado.

La formulación de los estándares se ha realizado bajo dos ópticas; en aquellos criterios o subcriterios donde en su definición aparecen explícitamente los responsables de su aplicación, se han redactado en un estilo personal para afianzar esta relación, mientras que en aquellos que no figura claramente quien tiene la responsabilidad asignada, se han redactado de manera impersonal.

En relación al modelo original “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia” se realizó un análisis exhaustivo para la inclusión, agrupación o eliminación de estándares e indicadores.

### 3.3. Consideraciones generales

Los estándares de calidad y sus indicadores asociados, al estar incluidos dentro de un modelo de excelencia asumen, no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a su organización y gestión; y, pueden afectar a la percepción que los potenciales alumnos tengan del programa.

Es por ello que se han considerado aspectos generales de las instituciones en las que se imparten, pues su credibilidad puede contribuir de forma directa en el propio programa, pero sin pretender enfocar el documento hacia la evaluación institucional.

No obstante en el momento de llevarlo a la práctica, el modelo desarrollado permite su aplicación modular sin necesidad de utilizar la totalidad de los criterios, en función de los que cada institución considere más relevantes<sup>3</sup>, aunque se recomienda su aplicación completa. El presente trabajo se centra en una evaluación de programas de pregrado a distancia. Consideramos como programa de pregrado al que conlleva a una titulación o reconocimiento terminal como Licenciaturas, Ingenierías, etc.

El trabajo realizado adquiere un mayor grado de concreción una vez definidos los subcriterios y asignando a cada uno los correspondientes objetivos específicos, y a través de ellos unos niveles de calidad exigibles o estándares y las variables e indicadores que permiten su medida. No obstante es preciso manifestar que, en un sentido riguroso, a cada estándar le hemos asignado un grado de cumplimiento cuantitativo, no se ha procedido así con los indicadores por considerarlos más variables según las diferentes instituciones.

A su vez se aprecia que los indicadores establecidos, si bien han pretendido ser representativos de la globalidad del contexto, son abundantes y sería conveniente que cada institución seleccione los que más se adapten a sus necesidades y a la realidad institucional concreta.

El Modelo comprende 9 criterios, 30 subcriterios, 79 objetivos, 149 estándares y 333 indicadores.

### 3.4. Ponderación del modelo

El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión ha servido de referencia para la estructura del desarrollo de los estándares pero no nos hemos ceñido a la puntuación estricta asignada por él a cada criterio; más bien se ha considerado diversos modelos a la hora de asignar la ponderación de cada uno de los criterios y subcriterios, como se muestra en el cuadro siguiente:

**Tabla 1. Ponderación de modelos de calidad**

No.	CRITERIOS	Centro Virtual / UTPL	EFQM	IBEROAMERICANO	MALCOLM BALDRIGE
1.	Liderazgo	120	100	140	125 (1)
2.	Política	85	80	100	85 (2)
3.	Personas	105	90	140	85 (5)
4.	Alianzas y Recursos	90	90	100	85 (4)
5.	Destinatarios y procesos	150	140	120	85 (3) 85 (6)
6.	Resultados en clientes	130	90	110	200 (7.1)
7.	Resultados en personas	120	200	90	70 (7.4)
8.	Resultados en la sociedad	70	60	90	70 (7.2)
9.	Resultados Globales	130	150	110	70 (7.5) 40 (7.3)
	<b>TOTAL</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>

Fuente: Documento Introdutorio del Proceso de Autoevaluación. UTPL (2005:18).

3. RUBIO, G. (2003). Memoria: "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe" p.p 87- 97.

Estos valores constituyen la referencia a la hora de dar una puntuación a cada criterio, subcriterio y estándar.

Creemos que sería importante se respete la valoración asignada para cada uno de los criterios según el Anexo 1.

## 4.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el proceso de autoevaluación, el CALED sugiere a las instituciones de educación superior a distancia que hayan decidido autoevaluar programas de pregrado, considerar las siguientes fases:

### Organización y Conformación del Equipo de Autoevaluación

El punto de partida de un proceso de autoevaluación académica es la creación de un equipo de autoevaluación conformado por personas comprometidas directamente con el programa.

En efecto, los responsables del programa designarán un equipo de personas que serán los encargados de coordinar y ejecutar el proceso de autoevaluación. Este equipo debe contar con el respaldo de las autoridades competentes asegurándose, de esta manera, el desarrollo de todo el proceso evaluativo.

### Análisis del Modelo de Autoevaluación

Con la finalidad de comprender en forma clara y precisa el modelo de calidad, el equipo encargado de realizar la autoevaluación analizará cada uno de los criterios a evaluar. En esta fase, es fundamental procurar un intercambio de experiencias y puntos de vista que faciliten el desarrollo exitoso del proceso.

### Estrategia de Organización y Ejecución del Proceso

El equipo de autoevaluación definirá la organización y gestión de todo el proceso de autoevaluación. Pues corresponde a este equipo la definición de equipos de trabajo, definición de tareas básicas, la elaboración del programa tentativo, participación activa durante todo el proceso asegurando los recursos e infraestructura de apoyo al proceso. Esta fase comprende: planificación del trabajo, sensibilización, diseño de técnicas e instrumentos, recopilación de la información, organización de la Información, elaboración de propuestas que sustenten el plan de mejora; y, elaboración del informe final.

- **Planificación u organización del trabajo.** El equipo de autoevaluación definirá los pasos a seguir para orientar y desarrollar todo el proceso de autoevaluación. Es importante tener en cuenta en esta etapa, la elaboración del calendario de trabajo, la identificación de colaboradores y recursos financieros.
- **Sensibilización.** Es indispensable que el equipo de autoevaluación organice sesiones de información y sensibilización para todos los actores involucrados, enfatizando que el proceso de autoevaluación está orientado hacia la mejora continua.
- **Diseño de Técnicas e Instrumentos.** Para recoger la información, el equipo de autoevaluación, una vez analizado el modelo propuesto, diseñará los instrumentos que considere necesarios, tales como: encuesta/cuestionario, entrevista/guía y observación/guía. Puede consultar algunas sugerencias en los documentos de trabajo<sup>4</sup>.

4. RUBIO, G.; Aguilar, R.; Massa, P.; Maldonado, J.; Ramírez, I. (2005). Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia basado en el proyecto: "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe".

- **Recopilación de la información.** El equipo evaluador deberá recopilar información y cumplimentar el **Registro de Autoevaluación** que comprende: *Actores informantes, Fuente/datos, Ubicación/dependencia, Técnicas e Instrumentos, Código, Escala de Valoración y Propuestas de Mejora.*
- **Organización de la Información.** El equipo autoevaluador deberá hacer acopio de la información y documentación pertinente para cada área que serán el soporte de la evaluación, a la vez que organizará los archivos correspondientes.
- **Elaboración del Informe Final o Protocolo.** El equipo evaluador deberá elaborar un informe descriptivo con los resultados del proceso global de autoevaluación. Comprende: introducción general, breves conclusiones de la evaluación, juicio global y propuestas de mejora y anexos.



## 5.

## REGISTRO DE AUTOEVALUACIÓN

## 5.1 Estructura

El registro de autoevaluación es un instrumento de apoyo que posibilita al autoevaluador una visión global del proceso que va a desarrollar, comprende los siguientes componentes:

- **Criterios, Subcriterios, Objetivos, Estándares e Indicadores.** Se encuentran establecidos en el Registro de Autoevaluación como documento base para el desarrollo posterior de los otros componentes, tales como: actores informantes, fuente datos, ubicación/dependencia, técnicas e instrumentos, código , valoración y escala.
- **Actores Informantes.** En este apartado se identificará a los responsables, docentes, estudiantes, personal técnico, clientes externos e informantes calificados; dependiendo de la naturaleza del programa. (En el Registro de Autoevaluación incluimos algunos ejemplos).
- **Fuente/Datos.** Se presentan las evidencias que justifican el cumplimiento de los estándares establecidos. (En el Registro de Autoevaluación incluimos algunos ejemplos)
- **Ubicación/Dependencia.** Se presenta el nombre del lugar en donde reposa la documentación, identificada durante el proceso de autoevaluación.
- **Técnicas e Instrumentos.** En este apartado se especifican las técnicas e instrumentos necesarios para el proceso de autoevaluación de acuerdo a la información que se requiere para cada uno de los estándares. (En el Registro de Autoevaluación incluimos algunos ejemplos)
- **Código.** Se señalan los códigos de la documentación recogida.
- **Valoración.** Se presenta la valoración obtenida en el proceso de autoevaluación. Los niveles de valoración pueden ser cualitativos o cuantitativos y se consideran las siguientes escalas:

**Escala cuantitativa: del 0 (nada) al 4 (máximo).** Cada número tiene su correspondencia en porcentaje, que es el que utilizaremos en la cumplimentación del registro de autoevaluación de cada uno de los estándares.

Tabla 2. Escala cuantitativa

VALORACIÓN				
0	1	2	3	4
0	25%	50%	75%	100%

Escala Cualitativa: Comprende las siguientes categorías:

**Tabla 3. Escala cualitativa**

Totalmente de acuerdo (4)	La mayoría de las veces de acuerdo (3)	A veces de acuerdo (2)	Casi nunca de acuerdo (1)	Nunca de acuerdo (0)
Totalmente	La mayoría de las veces	A veces	Casi nunca	Nunca
Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio	No satisfactorio	Nada
Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Nada adecuado
Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho	Nada satisfecho
Excelente	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Muy eficiente	Eficiente	Poco eficiente	Deficiente	Muy deficiente
Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
Todo	Mucho	Poco	Muy poco	Nada

Adaptada de la Guía de Autoevaluación con fines de acreditación. CONEA (2005: 41).

Para la valoración, veamos un ejemplo:

Si un estándar ha obtenido una calificación de 3 en la escala del 0 al 4, este valor equivale al 75% (ver escala cuantitativa), y si el estándar tuviera una ponderación de 7, éste representaría el 100%, entonces necesitamos saber cuanto representa el 75% de 7; es decir 5.25, valor que se haría constar en la columna de valoración del *Registro de Autoevaluación*.

Ponderación	Valor en la escala	Valor numérico
7	3 = (75%)	75% de 7 = 5.25

- **Plan de mejora.** Se identifica las sugerencias o recomendaciones en función de los resultados del proceso de autoevaluación.

## 5.2 Cumplimentación del registro de autoevaluación

La cumplimentación del Registro de Autoevaluación, se realizará en el instrumento que a continuación se presenta.

## REGISTRO DE AUTOEVALUACIÓN

INFORMACIÓN GENERAL		
Nombre de la Universidad o Institución:	País:	Dirección Web:
Carácter de la Institución: Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Particular/cofinanciada <input type="checkbox"/>	Año de creación:	Dirección Postal:
Nombre del Programa:	<b>Edición Actual:</b>	Número total de alumnos: _____
Ediciones del Programa:	Fecha de inicio: _____	Número total de personal docente: _____
Estadística de alumnos desde la primera edición	Fecha de culminación: _____	Número total de personal Admin. y Servicios: _____
Título que otorga el programa: _____		

## CRITERIO 1 LIDERAZGO Y ESTILO DE GESTIÓN

120

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	%	V	
<b>Subcriterio 1.a. Los líderes o responsables del programa demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de excelencia del programa, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con la que debe estar alineada.</b>										
<b>Objetivo 1.a.1.</b> Estar implicados en la gestión de calidad del programa										
1.a.1.a Conocen y aplican las directrices de la política y estrategia de la institución.	[1] Porcentaje de responsables del programa que conoce las directrices de la política y estrategia de la institución	Responsables del programa	Resultados de entrevista		Entrevista guía		15			
	[2] Porcentaje de responsables del programa que aplican las directrices de la política y estrategia de la institución	Responsables del programa	Resultados de entrevista		Entrevista guía					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 1.a.2.</b> Ser accesibles y escuchar al personal y resto de agentes implicados en el programa.										
1.a.2.a Se comunican con el personal del programa y se fomenta su participación.	[3] Frecuencia de la comunicación de los responsables del programa que se comunican con el personal.	Responsables del programa	Informe de resultados de entrevista y encuesta, actas, convocatorias, comunicaciones.		Entrevista guía Encuesta cuestionario. Observación directa.		15			
	[4] Porcentaje de responsables del programa que fomenta la participación de todo el personal.	Responsables y personal del programa	Informe de resultados de entrevista y encuesta		Entrevista guía Encuesta cuestionario					
<b>Subcriterio 1.b Los líderes o responsables del programa trabajan activamente con personas de la institución o ajenas a ella, para promover y desarrollar los intereses y satisfacer las expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en la organización del programa.</b>										
<b>Objetivo 1.b.1.</b> Ayudar a la organización del programa a identificar a todos los agentes implicados en el desarrollo del mismo, sus necesidades y expectativas										
1.b.1.a Ofrecen los recursos requeridos a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados.	[5] Porcentaje de recursos otorgados a la organización del programa para que identifique las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa, en relación a los requeridos.	Responsables del programa	Informe del presupuesto, Resultados de entrevista		Observación directa /Entrevista guía		7			
<b>Objetivo 1.b.2.</b> Asegurar que las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el programa estén contempladas en la planificación del mismo.										
1.b.2.a Procuran el entorno adecuado y la satisfacción de los agentes implicados en el programa.	[6] Porcentaje de necesidades y/o expectativas identificadas que son consideradas en la planificación del programa	Responsables del programa	Planificación del programa Resultados de entrevista		Observación directa /Entrevista guía		10			
	[7] Los responsables del programa procuran el entorno adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Resultados de entrevista		Entrevista guía					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 1.b.3.</b> Asegurar la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.										
1.b.3.a	Aseguran la disponibilidad de los cauces necesarios para que los agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	Responsables y personal del programa	Resultados de entrevista		Entrevista/guía		5			
<b>Objetivo 1.b.4.</b> Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.										
1.b.4.a	Facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	Responsables del programa	Convenios e informe de acciones ejecutadas		Observación directa		8			
<b>Subcriterio 1.c. Los líderes o responsables del programa garantizan que su estructura organizacional esté desarrollada y sea lo suficientemente flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Política y la Estrategia relacionada con el programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.</b>										
<b>Objetivo 1.c.1.</b> Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades, creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas.										
1.c.1.a	Establecen y difunden una estructura organizacional y funcional dentro de un estilo de gestión participativa	Responsables del programa Personal del programa	Estructura organizacional y manual de funciones Resultados de entrevista		Observación directa Entrevista guía		22			
		Personal del programa Personal del programa que conoce el organigrama.	Resultados de entrevista		Entrevista guía					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	%	V	
<b>Objetivo 1.c.2.</b> Promover activamente la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados en el desarrollo del programa así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.										
1.c.2.a Promueven la retroalimentación y la comunicación con los agentes implicados.	[13] Porcentaje de responsables del programa que valora el esfuerzo y los resultados, y reconoce los éxitos del personal.	Responsables y personal del programa	Resultados de entrevista		Entrevista guía		7			
1.c.2.b Consideran el desempeño de las personas en la toma de decisiones sobre las promociones, asignación de responsabilidades, etc.	[14] Existen sistemas de promoción y compensación basados en el desempeño para premiar la contribución de las personas al desarrollo del programa.	Responsables del programa RR. HH.	Resultados de entrevista Sistemas de promoción e incentivos		Entrevista guía /Observación directa		7			
<b>Subcriterio 1.d. Los líderes o responsables del programa garantizan que los procesos del programa se gestionan, se mejoran sistemáticamente, y son acordes a la gestión y mejora continua de la Institución.</b>										
<b>Objetivo 1.d.1.</b> Apoyar las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos y ayuda apropiados.										
1.d.1.a Apoyan iniciativas y actividades del personal relacionadas con la gestión de los procesos del programa y su mejora continua.	[15] Existen sistemas de incentivos para motivar las iniciativas de mejora en los procesos.	RR.HH y Departamento de becas	Resultados de entrevista Sistemas de promoción e incentivos		Observación directa /Entrevista guía		8			
1.d.1.b Facilitan los recursos necesarios para la gestión y mejora continua del programa.	[16] Porcentaje de los recursos necesarios asignados para la mejora continua.	Responsables y personal del programa	Resultados de entrevista Informe de gestión presupuestaria		Entrevista guía Observación directa		8			
<b>Objetivo 1.d.2.</b> Priorizar y tomar las decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.										
1.d.2.a Formulan y/o aprueban propuestas de mejora.	[17] Número de propuestas de mejora realizadas y/o aprobadas por los responsables del programa.	Responsables del programa	Planes de mejora Resultados de entrevista		Observación directa /Entrevista guía		8			

CRITERIO 2: POLÍTICA Y ESTRATEGIA		85							
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 2.a. Los objetivos del programa están basados en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con las que deben estar alineados.</b>									
<b>Objetivo 2.a.1.</b> Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes identificados e implicados en el desarrollo del mismo.									
2.a.1.a Se analizan las necesidades y expectativas actuales y futuras de los distintos agentes implicados en el desarrollo del programa	[1] Existencia de estudios realizados para analizar las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Estudios de mercado, Demanda social		Observación directa		10		
<b>Objetivo 2.a.2.</b> Asegurar que la planificación general del programa es adecuada para conseguir los objetivos del mismo y es coherente con la Política y Estrategia de la institución.									
2.a.2.a Se formulan la Visión y la Misión del programa, de una forma coherente, clara y precisa, alineadas con la Política y Estrategia de la Institución.	[2] Existencia de un documento con la formulación de la Visión y Misión del programa. [3] Grado de adecuación y coherencia de la Visión, Misión y de los principios de excelencia de la educación a distancia con la política y estrategia institucional.	Responsables del programa	Planificación del programa Informativos		Observación directa		10		
2.b.1.a Se consideran las directrices, las normativas, la legislación existente, los avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas para el desarrollo de los objetivos del programa.	[4] Grado de adecuación de los objetivos del programa con la política y estrategia, directrices, normativas y legislación existente. [5] Grado de adecuación de los objetivos del programa con los avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.	Responsables del programa	Planificación del programa Informativos		Observación directa		20		
<b>Subcriterio 2.b. Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa que proporciona un marco de referencia para establecerlos y revisarlos.</b>									
<b>Objetivo 2.b.1.</b> Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando la normativa, legislación, avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.									

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 2.c. El desarrollo de la planificación general del programa se revisa para su continua adecuación, se actualiza y mejora periódicamente.</b>									
<b>Objetivo 2.c.1.</b> Asegurar que la planificación general se concrete en un plan de acción realista.									
	<b>2.c.1.a</b> Se realiza un plan de acción en el que quedan establecidos el calendario de implantación, los responsables de cada tarea, los recursos requeridos, así como los riesgos y los planes de contingencia.	Responsables del programa	Plan de acción Plan de contingencia, Agenda de actividades		Observación directa		15		
<b>Objetivo 2.c.2.</b> Adecuar la planificación general del programa con la evaluación anual de resultados.									
	<b>2.c.2.a</b> Se adecua la planificación general del programa a partir de la información obtenida con la evaluación anual de resultados.	Responsables del programa	Plan de mejoras		Observación directa		7		
<b>Objetivo 2.c.3.</b> Fomentar una cultura de evaluación sistemática del programa, en todos los responsables del mismo.									
	<b>2.c.3.a</b> Se incorpora una cultura de evaluación sistemática, para la mejora continua del programa.	Responsables del programa	Plan de mejoras		Observación directa		8		
	<b>2.c.3.b</b> Frecuencia de las evaluaciones para la mejora continua del programa.	Responsables del programa	Plan de mejoras		Observación directa				



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 2.d. La planificación general del programa es comunicada y entendida dentro de la Institución y por otros agentes implicados en el desarrollo del mismo.</b>									
<b>Objetivo 2.d.1.</b> Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación general del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.									
<b>2.d.1.a</b> Se define un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación general del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	[10] Existen canales para la comunicación eficaz de la planificación general del programa, de sus requisitos, objetivos y logros que alcanzan	Responsables del programa	Medios impresos Medios tecnológicos		Observación directa		8		
<b>Objetivo 2.d.2.</b> Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso de todos los agentes implicados en el desarrollo del mismo para el logro de sus objetivos.									
<b>2.d.2.a</b> Existen diferentes modos de divulgar la información para ayudar a la mejora del programa y comprometer así a los agentes implicados en el desarrollo del mismo en el logro de sus objetivos.	[11] Existen diferentes modos de divulgar la información para ayudar a la mejora del programa y comprometer así a los agentes implicados en el desarrollo del mismo en el logro de sus objetivos	Responsables del programa	Agenda de actividades Distributivo de personal Comunicaciones generales y específicas		Observación directa		7		

CRITERIO 3: DESARROLLO DE LAS PERSONAS									
105									
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 3.a. Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal del mismo.</b>									
<b>Objetivo 3.a.1.</b> Equiparar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.									
<b>3.a.1.a</b> Diseñan el perfil competencial, asignan responsabilidades acordes a la planificación y estrategia del programa.	[1] Porcentaje de perfiles competenciales de los puestos que están diseñados	Responsables del programa,	Perfil de competencias		Observación directa		9		
	[2] Porcentaje de responsabilidades asignadas en el programa que se relaciona con la planificación establecida	Responsables del programa,	Manual de funciones, plan de acción, y planificación general del programas		Observación directa				
<b>3.a.1.b</b> Evalúan el desempeño de las personas y comunican los resultados a los interesados.	[3] Porcentaje de personas evaluadas	Responsables del programa,	Informe de desempeño de docentes y administrativos		Observación directa		4		
	[4] Porcentaje de personas que conocen los resultados de la evaluación de su puesto	Responsables de y personal del programa	Resultados de entrevista y encuesta		Entrevista /guía Encuesta/ cuestionario				
<b>3.a.1.c</b> Propician un ambiente interno de motivación para el óptimo desempeño del personal.	[5] Número de estímulos ofrecidos al personal para el óptimo desempeño de sus funciones.	Responsables del programa,	Resultados de entrevista Informe de estímulos ofrecidos a docentes y administrativos Informe de desempeño.		Observación directa y entrevista /guía		4		
	[6] Porcentaje de necesidades tenidas en cuenta por los responsables del programa sobre el total de las expresadas para mejorar el trabajo del personal.	Responsables del programa	Informe de necesidades del personal Plan de acción		Observación directa		4		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	%	V	
3.a.1.e Revisan la planificación del programa y elaboran el horario del personal de acuerdo a las necesidades del mismo.	[7] Existe un calendario de revisión de la planificación del programa y se cumple.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa		9			
	[8] Porcentaje de personas que realizan sus funciones cumpliendo regularmente el horario estipulado.	Responsables del programa	Informe de desempeño del personal		Observación directa					
	[9] Porcentaje de horas, realizadas fuera del horario establecido.	Responsables del programa	Registro del personal		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Subcriterio 3.b. Los responsables del programa potencian la experiencia y capacidades de las personas por medio de su formación y cualificación.</b>										
<b>Objetivo 3.b.1. Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.</b>										
<b>3.b.1.a</b> Fomentan la formación continua y aplican los planes de formación	[10] Existen canales de información sobre programas de formación que se imparten en la Institución o fuera de ella ofrecidos al personal.	Responsables del programa	Registro de los medios de comunicación utilizados		Observación directa y entrevista /guía		7			
	[11] Existen ayudas para la formación (con facilidades de horario, subvenciones, etc.).	Responsables del programa RR.HH	Registro de la formación del personal, Comunicaciones		Observación directa					
	[12] Porcentaje de personas que disfrutan de las ayudas para la formación.	Responsables del programa RR.HH	Registro de la formación del personal Informes del personal que disfruta de ayudas		Observación directa					
	[13] Número de ofertas de formación por parte de la Institución para el personal del programa.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal, Ofertas de formación		Observación directa					
	[14] Número de horas de formación destinadas al personal del programa	Responsables del programa	Registro de la formación del personal		Observación directa					
	[15] Porcentaje del personal del programa que están participando en algún programa de formación.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>3.b.1.b</b> Realizan periódicamente el análisis de las necesidades de actualización y perfeccionamiento de su personal.	[16] Existen medios para recoger las necesidades de actualización y perfeccionamiento del personal.	Responsables del programa	Informes de desempeño, Registro de formación del personal, Resultados de entrevista		Observación directa y entrevista /guía		3			
	[17] Frecuencia con la que se recogen las necesidades de formación y número de necesidades detectadas	Responsables y personal del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/ cuestionario					
	[18] Porcentaje de medidas sobre actualización y perfeccionamiento que se toman en relación a las necesidades detectadas	Responsables del programa	Informes de desempeño, Registro de formación del personal		Observación directa					
<b>Objetivo 3.b.2.</b> Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa.										
<b>3.b.2.a</b> Ofrecen al personal una formación específica acorde con las necesidades del programa.	[19] Porcentaje del personal del programa que está recibiendo una formación específica.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal,		Observación directa		3			
	[20] Número de horas de formación específica destinadas al personal del programa.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal, reportes		Observación directa					
<b>3.b.2.b</b> Potencian el desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades del programa.	[21] Número de ofertas de formación relacionadas con el programa, ofrecidas por la Institución para el personal del programa.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal		Observación directa		3			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS/ ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación / Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>3.b.2.c</b> Incorporan la cultura de la gestión de calidad a los planes de formación.	[22] Número de ofertas de formación relacionadas con la calidad, ofrecidas por la Institución para el personal del programa.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal		Observación directa		3			
	[23] Número de horas de formación relacionadas con la gestión de calidad.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal		Observación directa					
<b>3.b.2.d</b> Revisan la efectividad del plan de formación.	[24] Existe un calendario de revisión del plan de formación del programa y se cumple, incorporando las necesidades del programa.	Responsables del programa	Plan de acción Plan de mejora		Observación directa		3			
<b>3.b.2.e</b> Promueven la participación del personal en el proceso de autoevaluación del desempeño.	[25] Porcentaje del personal del programa que participa en el proceso de autoevaluación del desempeño.	Responsables del programa	Registro de la formación del personal, actas de reuniones		Observación directa		3			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora	
							P	Calificación %	V		
<b>Subcriterio 3.c. Los responsables del programa promueven la implicación y participación de todo su personal en la mejora continua.</b>											
<b>Objetivo 3.c.1.</b> Establecer procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua.											
<b>3.c.1.a</b> Estimulan y apoyan las iniciativas de mejora del personal.	[26] Porcentaje del personal que participa en las acciones de mejora que se desarrollan.	Responsables del programa	Registro del personal que participa en acciones de mejora.		Observación directa		7				
	[27] Número de actividades que fomentan la participación del personal en la mejora.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa						
	[28] Número de equipos estables en los que participa el personal del programa.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa						
	[29] Número de acciones de mejora surgidas de los equipos docentes y del resto del personal del programa.	Responsables del programa	Plan de acción Plan de mejora		Observación directa						
	[30] Porcentaje de acciones de mejora consideradas por los responsables del programa sobre el total de las que han surgido.	Responsables del programa	Plan de acción, Plan de mejora		Observación directa						
	[31] Porcentaje del personal que ha realizado propuestas de mejora sobre el total del personal implicado en el programa.	Responsables del programa	Plan de acción, Plan de mejora		Observación directa						
	[32] Número de reconocimientos ofrecidos al personal por su participación y contribución a la mejora continua.	Responsables del programa	Reconocimientos ofrecidos al personal		Observación directa			3			
	[33] Porcentaje del personal del programa que ha recibido reconocimientos por su participación y contribución a la mejora continua.	Responsables del programa	Registro del personal que ha recibido reconocimientos.		Observación directa						

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 3.c.2.</b> Proporcionar oportunidades que estimulen la implicación del personal y promuevan un comportamiento innovador y creativo.										
3.c.2.a Potencian iniciativas de experimentación e innovación por parte del personal del programa.	[34] Número de convocatorias para que el personal aporte ideas que se puedan aplicar al programa.	Responsables del programa	Convocatorias para mejora del programa		Observación directa y entrevista /guía		3			
	[35] Número de innovaciones que provienen de la experimentación e investigación personal.	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					
	[36] Porcentaje del personal del programa que ha participado en las iniciativas de experimentación e innovación.	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					
<b>Subcriterio 3.d. Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.</b>										
<b>Objetivo 3.d.1.</b> Mantener canales de información que garanticen una comunicación efectiva										
3.d.1.a Reciben y transmiten información al personal.	[37] Tipo de canales de comunicación utilizados por el personal para comunicarse con los responsables del programa y viceversa.	Responsables y personal del programa	Registro de los canales de comunicación utilizados en el programa		Observación directa		12			
	[38] Porcentaje de uso de cada tipo de canal de comunicación utilizado por el personal y/o por los responsables del programa.	Responsables y personal del programa	Registro de los canales de comunicación utilizado en el programa		Observación directa					
	[39] Número de comunicaciones realizadas por el personal a los responsables del programa y viceversa.	Responsables y personal del programa	Registro de los canales de comunicación utilizados en el programa		Observación directa					



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
3.d.1.b Identifican las necesidades de comunicación del personal del programa y consiguen su efectividad.	[40] Grado de utilización de instrumentos (medios) para recoger las necesidades de comunicación.	Responsables y personal del programa	Resultados de Entrevista y encuesta		Entrevista/ guía, Encuesta/ cuestionario		9			
	[41] Número de necesidades de comunicación identificadas.	Personal del programa	Resultados de Encuesta		Encuesta/ cuestionario					
	[42] Número de horas de coordinación del personal para intercambiar dudas, materiales, conocimientos y prácticas.	Responsables del programa	Actas de reuniones		Observación directa					
3.d.1.c Evalúan y mejoran la efectividad de comunicación.	[43] Frecuencia de las evaluaciones realizadas sobre la satisfacción de la comunicación.	Responsables y personal del programa	Resultados de Entrevista y encuesta		Entrevista/ guía Encuesta/ cuestionario		4			
	[44] Número de medidas implantadas para mejorar la comunicación	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					
<b>Subcriterio 3.e. Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.</b>										
<b>Objetivo 3.e.1. Crear y mantener una interacción efectiva entre todos los agentes implicados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.</b>										
3.e.1.a Fomentan actividades sociales y culturales en un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.	[45] Número de actividades programadas de relación social.	Responsables del programa	Agenda de actividades sociales del programa		Observación directa		5			
	[46] Número de salas o instalaciones de uso común para momentos de recreo, deportes, etc.	Responsables del programa	Inventario de activos fijos		Observación directa					
	[47] Número de actividades de coordinación y/o puestas en común del trabajo	Responsables del programa	Agenda de actividades académicas		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 3.e.2.</b> Reconocer y valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.										
<b>3.e.2.a</b> Reconocen y valoran a las personas con el fin de mantener su nivel de implicación y asunción de responsabilidades.	[48] Número y clase de beneficios sociales establecidos para el personal del programa.	Responsables del programa	Beneficios para el personal del programa		Observación directa		5			
	[49] Número de quejas recibidas y atendidas referidas al trato por parte de los responsables.	Responsables del programa	Informe de quejas del personal		Observación directa					
<b>3.e.2.b</b> Fomentan la concienciación e implicación en temas de higiene, seguridad, medio ambiente y de responsabilidad a la sociedad.	[50] Número de conferencias, mesas redondas sobre higiene, seguridad, medio ambiente y temas afines.	Responsables del programa	Plan de formación del personal,		Observación directa		2			
	[51] Número de materiales informativos sobre el tema.	Responsables del programa	Informativos de salud, seguridad, medio ambiente y de responsabilidad con la sociedad		Observación directa					
	[52] Número de ubicaciones y recipientes destinados al reciclaje y recogida de residuos.	Responsables del programa	Inventario de activos fijos		Observación directa					

CRITERIO 4: RECURSOS Y ALIANZAS									
90									
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 4.a. Gestión de los recursos económicos y financieros del programa.</b>									
<b>Objetivo 4.a.1</b> Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para desarrollar la planificación estratégica del programa y lograr sus objetivos.									
<b>4.a.1.a</b> Elaboran un presupuesto y realizan el plan de seguimiento acorde con la planificación y estrategia del programa.	[1] Existencia del Informe de gestión presupuestaria (Presupuesto).	Responsables del programa	Presupuesto del programa Informes de control presupuestario		Observación directa		7		
	[2] Porcentaje de cumplimiento del presupuesto.	Responsables del programa	Informe de control presupuestario		Observación directa				
<b>4.a.1.b</b> Se dispone de los recursos económicos y financieros necesarios para el desarrollo del programa.	[3] Existencia de los recursos financieros para el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Informes de control de ejecución presupuestaria		Observación directa		5		
	[4] Grado de definición de los resultados esperados de las inversiones a realizar y del sistema de medida de los resultados obtenidos.	Responsables del programa	Presupuesto del programa Informes de control presupuestaria		Observación directa		8		
<b>4.a.1.c</b> Se evalúan las decisiones de inversión y se revisan y mejoran las estrategias y prácticas económicas-financieras.	[5] Existe un proceso de evaluación de estrategias económicas-financieras que indique la adecuación de las mismas a las necesidades del programa.	Responsables del programa	Informes de control de ejecución presupuestaria		Observación directa				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 4.a.2.</b> Desarrollar métodos financieros innovadores para apoyar y alentar la mejora continua del programa.										
4.a.2.a Se establecen y gestionan nuevas actividades/proyectos para la obtención de recursos.	[6] Total de ingresos de aportación externa al programa: donaciones, subvenciones, e ingresos por otros conceptos.	Responsables del programa	Presupuesto del programa		Observación directa		5			
	[7] Número de actividades del programa desarrolladas para la obtención de recursos económicos.	Responsables del programa	Informe de gestión presupuestaria		Observación directa					
	[8] Número de actividades/proyectos cofinanciados existentes.	Responsables del programa	Plan de acción Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa					
<b>Subcriterio 4.b. Gestión de los recursos de Información.</b>										
<b>Objetivo 4.b.1.</b> Tener disponible toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo.										
4.b.1.a Establecen un sistema de entrada y salida de la información.	[9] Frecuencia de la utilización de un sistema de entrada y salida de la información	Responsables del programa	Sistema de entrada y salida de información y de materiales educativos		Observación directa		2			
4.b.1.b Establecen un sistema de distribución de materiales didácticos del programa.	[10] Existe un sistema de distribución de materiales didácticos del programa	Responsables del programa	Sistema de distribución de material		Observación directa		4			
4.b.1.c Se prepara y facilita información para los agentes vinculados al programa.	[11] Frecuencia y tipo de información que se intercambia entre fuentes internas y externas al programa.	Responsables del programa	Informe de acceso a la información del programa Sistema de distribución de materiales educativos		Observación directa		5			
	[12] Frecuencia de acceso de cada colectivo a la información.	Responsables del programa	Informe de acceso a la información del programa		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 4.b.2.</b> Asegurar que cada tipo de información del programa esté disponible para los agentes a los que va dirigida.									
<b>4.b.2.a</b> Mantienen la información actualizada, aseguran su confidencialidad y posibilitan que los agentes vinculados al programa accedan a la misma.	[13] Frecuencia de actualización de la información	Responsables del programa	Reporte de actualización de la información disponible en el programa		Observación directa		8		
	[14] Existen mecanismos de seguridad de la información.	Responsables del programa	Sistema de gestión de la información		Observación directa				
	[15] Existen mecanismos de seguridad para el acceso a los sistemas informáticos que almacenan la información.	Responsables del programa	Sistema de gestión de la información		Observación directa				
	[16] El acceso a datos sensibles desde equipos informáticos se realiza mediante conexiones seguras (encriptadas).	Responsables del programa	Sistema de gestión de la información		Observación directa				
	[17] Se cumple con la legislación vigente para la custodia, el procesamiento y la utilización de datos personales.	Responsables del programa	Sistema de gestión de la información		Observación directa				
	[18] Porcentaje de personas con acceso al sistema de información	Responsables del programa	Informes de acceso al sistema de gestión de la información del programa		Observación directa				
	[19] Porcentaje de agentes vinculados al programa que acceden y utilizan los sistemas de información.	Responsables del programa	Informes de acceso al sistema de gestión de la información del programa		Observación directa				
	[20] Porcentaje de materiales didácticos que llegan a tiempo para su utilización por los agentes vinculados al programa.	Responsables del programa	Registro de distribución material didáctico Resultados encuesta		Observación directa Encuesta/ cuestionario		6		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
4.b.2.c	Tienen en cuenta aspectos de copyright vigente en la publicación de la información.	Responsables del programa	Registro de publicaciones de derechos de autor.		Observación directa		2			
<b>Objetivo 4.b.3.</b> Utilizar la información para estimular la innovación y la mejora continua.										
4.b.3.a	Recogen, almacenan y usan la información para estimular la innovación y la mejora continua.	Responsables del programa	Sistema de archivo del programa		Observación directa		3			
	[22] Existe un mecanismo para almacenar información generada con el desarrollo del programa.									
	[23] Porcentaje de utilización de la información generada por el programa para el desarrollo de actividades de mejora.	Responsables del programa	Plan de mejoras		Observación directa					
<b>Subcriterio 4.c. Gestión de los recursos externos y alianzas.</b>										
<b>Objetivo 4.c.1.</b> Establecer relaciones con organizaciones externas de acuerdo con la planificación general del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.										
4.c.1.a	Se establecen y evalúan relaciones de colaboración con organizaciones externas, acorde con la planificación general del programa.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa		5			
	[24] Número de organizaciones externas con las que se ha mantenido algún tipo de relación para el desarrollo del programa.									
	[25] Número de acuerdos o convenios existentes con organizaciones externas a la Institución relacionados con el programa.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa					
	[26] Porcentaje de mejora del programa debido a los acuerdos existentes.	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.</b>									
<b>Objetivo 4.d.1.</b> Definir y obtener la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación general del mismo.									
<b>4.d.1.a</b> Definen y obtienen la infraestructura física y tecnológica necesaria para el desarrollo del programa, teniendo en cuenta la planificación general.	[27] Número y capacidad de edificios, aulas, salas, bibliotecas.	Responsables del programa.	Inventario de activos fijos		Observación directa		10		
	[28] Número de equipos y materiales	Responsables del programa.	Inventario de activos fijos		Observación directa				
<b>4.d.1.b</b> Definen y obtienen los sistemas informáticos necesarios teniendo en cuenta las necesidades que se derivan del programa.	[29] Número de asignaturas/materias virtuales y número de usuarios por cada una.	Responsables del programa	Distributivo académico		Observación directa		1		
	[30] Número y volumen de transacciones.	Responsables del programa	Reportes de Unidad de Virtualización		Observación directa				
	[31] Número de sesiones.	Responsables del programa	Reportes de Unidad de Virtualización		Observación directa				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			
							P	Calificación %	V	Propuestas de mejora
<p><b>4.d.1.b</b> Consideran los sistemas informáticos la interoperabilidad, compatibilidad, usabilidad y objetivos del programa.</p>	[32] Porcentaje de los sistemas informáticos que presentan interoperabilidad	Responsables del programa	Informes de accesos		Observación directa		4			
	[33] Las aplicaciones informáticas utilizan estándares abiertos.	Responsables del programa	Informe de aplicaciones informáticas		Observación directa					
	[34] Número y tipo de sistemas que pueden usar las aplicaciones informáticas compatibles	Responsables del programa	Informe de aplicaciones informáticas		Observación directa					
	[35] Resultados del test de usabilidad.	Responsables del programa	Resultados del test de usabilidad		Observación directa					
	[36] Porcentaje de medios tecnológicos y aplicaciones informáticas que cumplen con los objetivos del programa.	Responsables del programa	Informe de aplicaciones informáticas Planificación del programa		Observación directa					
	[37] Porcentaje de los objetivos del programa cubiertos por los medios informáticos y tecnológicos.	Responsables del programa	Planificación del programa		Observación directa					
	<p><b>Objetivo 4.d.2.</b> Poner a disposición la infraestructura física y tecnológica existente a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.</p>									
<p><b>4.d.2.a</b> Facilitan a todos los agentes implicados en el programa el uso de la infraestructura física y tecnológica de acuerdo a sus necesidades y expectativas.</p>	[38] Porcentaje de utilización de los edificios, aulas, salas, bibliotecas, equipos, y materiales.	Responsables del programa	Informes de la utilización de la infraestructura física y tecnológica		Observación directa		5			
	[39] Porcentaje de uso alternativo de los edificios, equipos y materiales.	Responsables del programa	Informes de la utilización de la infraestructura física y tecnológica		Observación directa					



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora	
							P	Calificación %	V		
<p><b>Objetivo 4.d.3.</b> Asegurar que la infraestructura física y tecnológica cumpla con las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.</p>											
<p><b>4.d.3.a</b> Disponen de un plan de mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica, procurando su innovación para la mejora continua del programa, teniendo en cuenta su impacto en los agentes implicados. (salud laboral).</p>	[40] Número de avisos emitidos por deficiencias en el funcionamiento de edificios y/o equipos.	Responsables del programa	Registro de sugerencias/quejas del personal y alumnos		Observación directa		6				
	[41] Porcentaje de avisos atendidos de mantenimiento de edificios, equipos y materiales.	Responsables del programa	Informe de mantenimiento de edificios, equipos y materiales		Observación directa						
	[42] Tiempo transcurrido desde la tramitación del aviso hasta la resolución del problema.	Responsables del programa	Informe de mantenimiento de edificios, equipos y materiales		Observación directa						
	[43] Número de equipos y materiales innovadores existentes y disponibles.	Responsables del programa	Inventario de activos fijos		Observación directa						
	[44] Número de bajas laborales del personal como consecuencia del uso de los edificios, equipos y materiales.	Responsables del programa	Informe de personal retirado		Observación directa						
	[45] Número de quejas recibidas como consecuencia de la utilización de los edificios, equipos y materiales.	Responsables del programa	Registro de sugerencias/quejas del personal		Observación directa						

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		Propuestas de mejora
							P	Calificación % V	
<b>4.d.3.b</b> Disponen de un plan de seguridad de la infraestructura física y tecnológica.	[46] Los edificios están asegurados y la cobertura del seguro está vigente.	Responsables del programa	Plan de seguridad y cobertura		Observación directa		4		
	[47] Los equipos tienen garantía vigente.	Responsables del programa	Informe de garantías vigentes		Observación directa				
	[48] Existe una normativa para casos de emergencia (plan de emergencia, incendios, alarmas, desalojos...).	Responsables del programa	Plan de contingencia		Observación directa				
	[49] Se dispone de sistemas informáticos redundantes.	Responsables del programa	Informe de aplicaciones informáticas		Observación directa				
	[50] Existen protocolos de recuperación de fallos y desastres.	Responsables del programa	Plan de contingencia		Observación directa				
	[51] Se dispone de contratos de soporte técnico para los sistemas informáticos y telemáticos.	Responsables del programa	Contratos de soporte técnico		Observación directa				

CRITERIO 5: DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS							150			
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Subcriterio 5.a. Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.</b>										
<b>Objetivo 5.a.1. Identificar las características de los alumnos.</b>										
5.a.1.a Se estudia el perfil del alumnado.	[1] Porcentaje de alumnos: – Por grupos de edad, sexo, estado civil, distribución geográfica y nivel de estudios – Con asignación de becas. – Con conocimientos de computación – Con acceso a Internet. – Que compatibilizan estudio y trabajo – Con cargas familiares – Con conocimientos previos de EaD. – Con formación académica relacionada con el programa. – Con experiencia profesional relacionada con el programa. – Con formación complementaria relacionada con el programa. – Que se matriculan en varios programas a la vez. – Que cursan sus estudios desde el extranjero – Que cursan sus estudios en prisiones.	Responsables del programa	Estadística de matriculados Base de datos de becados Resultados de Encuesta		Observación directa Encuesta/ cuestionario		8			



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con discapacidades. Naturaleza de la discapacidad (auditiva, visual, física).</li> <li>- Antiguos alumnos que se matriculan en el programa.</li> <li>- Por Institución Educativa de procedencia: Pública/Privada</li> <li>- Por Modalidad de Estudios de procedencia (presencial, a distancia, semipresencial, libre escolaridad.).</li> </ul>									
<b>Objetivo 5.a.2.</b> Identificar las necesidades de los alumnos.										
<b>5.a.2a</b> Se identifican adecuadamente las necesidades del alumnado.	[2] Porcentaje de alumnos que eligen el programa por:	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Observación directa Encuesta/ cuestionario		4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su localidad no existe otra Universidad u otra institución de Educación Superior.</li> <li>- En su localidad no existe una oferta formativa similar al programa.</li> <li>- les permite compaginar los estudios con obligaciones familiares y laborales</li> <li>- La independencia y autonomía que les permite la enseñanza a distancia.</li> <li>- Por el apoyo virtual que ofrece.</li> </ul>									

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
	<p><b>Objetivo 5.a.3.</b> Identificar las expectativas de los alumnos.</p> <p>[3] Porcentaje de alumnos que eligen el programa porque</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El título que obtendrán les confiere prestigio social.</li> <li>- Es un reconocimiento de valía personal.</li> <li>- Para ser más cultos, estar mejor informados.</li> <li>- Para dar un nuevo aliciente y estímulo a su vida personal y social.</li> <li>- Les aporta seguridad en el empleo.</li> <li>- Consideran que es un medio para mejorar sus ingresos.</li> <li>- Para aumentar sus perspectivas de promoción profesional.</li> </ul> <p><b>5.a.3.a</b> Se identifican adecuadamente las expectativas del alumnado.</p>	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Observación directa Encuesta/ cuestionario		4			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 5.a.4.</b> Identificar los requisitos de los alumnos para participar en el programa.										
<b>5.a.4.a</b> Se establecen requisitos previos del alumno para matricularse en el programa y se analizan las causas, criterios y motivos de los que incumplen estos requisitos.	[4] Existe una normativa aprobada y regulada por el organismo competente. La normativa recoge los requisitos previos del alumno para matricularse en el programa, en cuanto a formación académica, experiencia profesional y recursos tecnológicos.	Responsables del programa	Normativa académica y análisis de los registros académicos		Observación directa		4			
	[5] Porcentaje de alumnos que cumplen los requisitos para la matriculación sobre el total de preinscritos.	Responsables del programa	Base de datos de Normativa académica y análisis de los registros académicos		Observación directa					
	[6] Existe un estudio sobre las causas, criterios y motivos de los alumnos que incumplen los requisitos de matriculación.	Personal administrativo	Estudio sobre causas de incumplimiento de requisitos de matriculación		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Subcriterio 5.b. Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.</b>										
<b>Objetivo 5.b.1. Establecer los objetivos de aprendizaje del programa.</b>										
<b>5.b.1.a</b> Se definen, especifican y se estudia la viabilidad de los objetivos del programa teniendo en cuenta el perfil del alumno, el perfil profesional y la demanda del mercado laboral.	[7] Existe un documento donde aparece la definición y especificación de los objetivos.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa		5			
	[8] Porcentaje de objetivos que se adecuan al perfil del alumno y al perfil profesional que se quiere obtener.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa					
	[9] Porcentaje de objetivos que se adecuan al perfil que demanda el mercado laboral.	Responsables del programa	Estudios de demanda del mercado laboral Planificación general del programa.		Observación directa					
	[10] Porcentaje de alumnos que ha alcanzado cada objetivo.	Responsables del programa	Resultados de encuesta Estadísticas		Observación directa					
	[11] Tasa de dedicación al estudio: número de horas reales que el alumno dedica al estudio/número de horas estimadas por la organización	Responsables del programa	Resultados de encuesta y estadísticas		Observación directa Encuesta/ cuestionario					
	[12] Se han incluido los fundamentos pedagógicos y metodológicos en el currículo del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa					
<b>5.b.2.b</b> Se elabora un diseño educativo microcurricular que operative el currículo.	[13] Existen indicaciones en el diseño educativo de cómo los medios (tutorías, materiales, actividades, etc.) se organizan para el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa		5			
<b>Objetivo 5.b.2. Diseñar el currículo del programa, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos</b>										
<b>5.b.2.a</b> Se elabora un currículo estructurado y con fundamentación pedagógica y metodológica.	[12] Se han incluido los fundamentos pedagógicos y metodológicos en el currículo del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa		5			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>5.b.2.c</b> Se adecua el currículo del programa y la distribución del número de créditos a los objetivos del mismo	[14] Porcentaje de objetivos del programa desarrollados a través del currículo.	Responsables del programa	Planificación general del programa, porcentaje de objetivos desarrollados en el currículo		Observación directa		4		
	[15] Porcentaje de contenidos que se adecuan a los objetivos del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa				
	[16] Porcentaje de actividades que se adecuan a los objetivos del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa, y actividades propuestas en las evaluaciones a distancia		Observación directa				
	[17] Porcentaje de créditos prácticos y teóricos	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa				
	[18] Existe un número suficiente de créditos por módulo o asignatura para desarrollar el currículo y conseguir los objetivos.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa				
	[19] Existen revisiones periódicas del diseño educativo (microcurricular) y de la estructura curricular.	Responsables del programa	Informes de evaluación de guías		Entrevista/guía			3	
<b>5.b.2.d</b> Se mantiene el actualizado currículo.	[20] Porcentaje de referencias bibliográficas de la última década.	Responsables del programa	Guías Didácticas, textos básicos		Observación directa				
	[21] Porcentaje de referencias bibliográficas de los dos últimos años.	Responsables del programa	Guías Didácticas, textos básicos		Idem				



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
5.b.2.e	Se elabora un documento que recoge el currículo accesible para todos los agentes.	Responsables del programa	Folleto de difusión, guía general de M.A. Página Web		Observación directa		2			
5.b.2.f	Se establecen convenios con otras instituciones y/o dependencias internas para el desarrollo de prácticas profesionales.	Responsables del programa	Informes de prácticas realizadas por alumnos		Observación directa		1			
		Responsables del programa	Listado de convenios con instituciones y/o dependencias internas que colaboran con el programa		Observación directa					
<b>Objetivo 5.b.3. Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.</b>										
5.b.3.a	Se establecen diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de la docencia teórica y práctica; y se ofrecen actividades complementarias para ampliación de conocimientos y otro tipo de actividades (niveles) para alumnos con dificultades académicas.	Responsables del programa	Trabajos a distancia / guía didáctica		Observación directa		10			
		Responsables del programa	Guías didácticas de las asignaturas		Observación directa					
		Responsables del programa	Estadísticas de alumnos que reprobaban por asignaturas		Observación directa					
		Responsables del programa	Guías didácticas de las asignaturas		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.b.3.b</b> Se utilizan materiales digitales, impresos y medios tecnológicos adecuados para la enseñanza virtual.	[29] Porcentaje de asignaturas/materias que utilizan materiales impresos, no impresos, y/o medios tecnológicos de aprendizaje adecuados para la enseñanza a distancia.	Responsables del programa	Diseño instruccional, materiales y recursos educativos		Observación directa		20			
<b>Objetivo 5.b.4.</b> Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.										
<b>5.b.4.a</b> Se establecen las funciones de atención tutorial, un horario de tutorías y se evalúa su grado de cumplimiento.	[30] Existe un documento en el que se establecen las funciones de atención tutorial, horario de tutorías y número de horas asignadas a cada profesor.	Responsables del programa	Instructivo del profesor tutor Horario de tutorías		Observación directa		5			
	[31] Número total de horas de tutorías que se ofrecen a los alumnos durante el programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa		Observación directa					
	[32] Porcentaje de profesores que cumplen con su horario de atención tutorial.	Responsables del programa	Informe de desempeño académico		Observación directa					
	[33] Existe un documento donde se establecen los mecanismos de sustitución del profesorado.	Responsables del programa	Manual de Gestión Académica		Observación directa		1			
<b>5.b.4.b</b> Se establece de sustitución del profesorado.	[34] Porcentaje de horas de tutoría que, en caso de ausencia del profesor en su horario, son atendidas por otro profesor.	Responsables del programa	Informes de sustituciones del profesorado		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>5.b.4.c</b> Se facilita información a los alumnos de las modalidades de atención tutorial disponibles (presencial, a distancia/virtual) y el cambio de tutorías con suficiente antelación	[35] Existe un documento que informe de las modalidades de tutoría que se ofrecen a los alumnos.	Responsables del programa	Guía General de MaD Entorno Virtual de Aprendizaje		Observación directa		2		
	[36] Porcentaje de utilización por parte del alumnado de las diferentes modalidades de atención tutorial disponibles: Presencial: individual y grupal. Distancia: individual (telefónica, correo electrónico), grupal (videconferencia, telemática).	Responsables del programa	Registros de atención tutorial		Observación directa				
	[37] Porcentaje de profesores que comunica a los alumnos el cambio de tutorías con suficiente antelación.	Responsables del programa	Registros de atención tutorial		Observación directa				
	[38] Porcentaje de alumnos que conoce con antelación el cambio de modalidades de tutorías.	Responsables del programa	Resultados de encuesta Registro de atención tutorial		Encuesta / cuestionario Observación directa				
<b>5.b.4.d</b> El profesorado utiliza eficazmente las modalidades de atención tutorial (presencial, a distancia/virtual) y se establece el número adecuado de alumnos por profesor.	[39] Porcentaje de utilización por parte del profesorado de cada una de las modalidades de atención tutorial sobre el total de modalidades disponibles.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa		3		
	[40] Ratio alumnos / profesor.	Responsables del programa	Distributivo académico		Observación directa,				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.b.4.e</b> Se brinda a los alumnos orientaciones al estudio (presencial, a distancia/virtual) de forma continuada y se resuelve sus consultas sobre diferentes temas relacionados o no con el programa.	[41] Porcentaje de profesores que realizan orientaciones al estudio de forma continuada, sin que se les solicite.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[42] Número total de consultas realizadas por los alumnos a lo largo del programa.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[43] Porcentaje de consultas atendidas sobre el total de consultas realizadas	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[44] Porcentaje de alumnos que realizan consultas a los profesores.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[45] Porcentaje de profesores que responden a las consultas de los alumnos.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[46] Tiempo medio de respuesta por parte del profesor a las consultas realizadas por los alumnos.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[47] Medios disponibles en la institución para que los alumnos puedan realizar sus consultas a los profesores.	Responsables del programa	Medios de atención tutorial		Observación directa					
	[48] Porcentaje de utilización por los alumnos y los profesores de los diferentes medios disponibles para realizar consultas a los profesores.	Responsables del programa	Registro de utilización de los medios tecnológicos disponibles		Observación directa					



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
	<p>[49] Número de servicios de información y de ayuda para los alumnos sobre diferentes temas relacionados o no con el programa disponibles: Servicio de Orientación al Estudiante, Centro de Información y Empleo, Centros de Apoyo o Adscritos, Administración.</p> <p>[50] Porcentaje de utilización por parte de los alumnos de los diferentes servicios de información y ayuda disponibles.</p> <p>[51] Porcentaje de alumnos que solicitan información y ayuda a lo largo del programa.</p>	<p>Responsables del programa</p> <p>Responsables del programa</p> <p>Responsables del programa</p>	<p>Servicios de información y ayuda para los alumnos</p> <p>Informe del uso de los servicios de información para los alumnos</p> <p>Informe del uso de los servicios de información para los alumnos</p>		<p>Observación directa</p> <p>Observación directa</p> <p>Observación directa</p>				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.b.4.f</b> Se forma y mantiene actualizado a todo el personal que trata con los alumnos en técnicas pedagógicas, formación a distancia/ virtual y/o habilidades sociales.	[52] Número de horas de formación impartidas en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales	Responsables del programa	Registro de formación personal		Observación directa.		3			
	[53] Porcentaje de profesorado que se ha formado en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales.	Responsables del programa	Registro de formación personal		Observación directa.					
	[54] Porcentaje de personal de administración y servicios que se ha formado en habilidades sociales.	Responsables del programa	Registro de formación personal		Observación directa.					
	[55] Porcentaje de profesorado que considera positiva y adecuada la formación en técnicas pedagógicas y/o habilidades sociales para su labor docente y participación en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/ cuestionario					
	[56] Porcentaje de personal de administración y servicios que considera positiva y adecuada la formación en habilidades sociales para su labor y participación en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/ cuestionario					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 5.b.5.</b> Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	[57] Número de trabajos realizados por el alumno.	Responsables del programa	Registro de recepción de trabajos		Observación directa.		5			
	[58] Porcentaje de la nota global que corresponde a la realización de trabajos personales del alumno.	Responsables del programa	Registros de calificaciones		Observación directa.					
	[59] Porcentaje de alumnos que acceden a materiales que están a su disposición en la web institucional y/o el EVA.	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[60] Porcentaje de alumnos que publican sus trabajos en la Red.	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[61] Número de alumnos que interactúan.	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[62] Frecuencia de las interacciones.	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[63] Porcentaje de alumnos que participan en grupos de trabajo	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[64] Porcentaje de utilización de cada uno de los medios (foros, correo, chat, etc.) para realizar la interacción y el trabajo colaborativo.	Responsables del programa	Informes de la Unidad de Virtualización		Observación directa					
	[65] Número de actividades complementarias, proyectos de investigación, prácticas extraprograma, etc., que se ofrecen a los alumnos.	Responsables del programa	Guías didácticas de las asignaturas y trabajos a distancia		Observación directa.					
	[66] Porcentaje de alumnos que realizan actividades complementarias al estudio para el examen.	Responsables del programa	Resultados de Encuesta		Encuesta/ Cuestionario					
<b>5.b.5.a</b> Se fomenta el aprendizaje independiente del alumno, su responsabilidad en el trabajo, la realización de actividades complementarias y la interacción y el trabajo colaborativo entre alumnos.										

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 5.b.6.</b> Desarrollar la enseñanza: Evaluación del Aprendizaje.										
<b>5.b.6.a</b> Se establecen distintos procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y criterios unificados para evaluarlos.	[67] Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	Responsables del programa	Diseño instruccional de las asignaturas		Observación directa.		7			
	[68] Porcentaje de alumnos que se autoevalúan.	Responsables del programa	Resultados de Encuesta		Encuesta/ Cuestionario					
	[69] Existe un documento donde se establecen criterios unificados para evaluar a los alumnos.	Responsables del programa	Guía General de MaD Planificación general del programa Sistema de evaluación del programa		Observación directa.					
	[70] Porcentaje de criterios cumplidos para evaluar el aprendizaje en relación a los propuestos.	Responsables del programa	Registro de calificaciones		Observación directa					
	[71] Porcentaje de criterios que evalúan los objetivos del programa.	Responsables del programa	Planificación general del programa Registro de calificaciones		Observación directa		3			
<b>5.b.6.b</b> Se adecua la evaluación del aprendizaje a los objetivos del programa.	[72] Existe un documento donde se informa a los alumnos de los criterios que se establecen para la evaluación.	Responsables del programa	Guía general del programa		Observación directa		5			
	[73] Porcentaje de alumnos que conocen los criterios de evaluación.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/ Cuestionario					
	[74] Porcentaje de alumnos que son informados sobre los resultados de las pruebas de evaluación.	Responsables del programa	Informes de evaluación Entorno virtual de aprendizaje		Observación directa					
	[75] Tiempo medio de respuesta desde que se evalúa a los alumnos hasta que se les informa de los resultados.	Responsables del programa	Agenda académica		Observación directa					
<b>5.b.6.c</b> Se informa a los alumnos de los criterios de evaluación y de los resultados de las pruebas de evaluación.	[76] Porcentaje de alumnos que conocen los criterios de evaluación.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/ Cuestionario					
	[77] Porcentaje de alumnos que son informados sobre los resultados de las pruebas de evaluación.	Responsables del programa	Informes de evaluación Entorno virtual de aprendizaje		Observación directa					
	[78] Tiempo medio de respuesta desde que se evalúa a los alumnos hasta que se les informa de los resultados.	Responsables del programa	Agenda académica		Observación directa					



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.b.6.d</b> Se utiliza un procedimiento específico para la recalificación de exámenes.	[76] Existe un documento donde se recoge la normativa específica respecto a la revisión de los exámenes.	Responsables del programa	Reglamento académico		Observación directa,		2			
	[77] Porcentaje de profesores y alumnos que conocen dicha normativa	Responsables del programa	Resultados de Encuesta		Encuesta/ Cuestionario					
	[78] Porcentaje de solicitudes de revisión de exámenes	Responsables del programa	Registro de comunicaciones recibidas		Observación directa					
	[79] Porcentaje de exámenes revisados sobre los solicitados.	Responsables del programa	Registro de comunicaciones enviadas		Observación directa					
	[80] Tiempo medio transcurrido desde la solicitud de revisión de examen hasta que ésta se lleva a cabo.	Responsables del programa	Registro de comunicaciones enviadas y recibidas		Observación directa					
<b>5.b.6.e</b> Se utilizan informes de los profesores para la evaluación global del alumno.	[81] Informes de los profesores que se utilizan para la evaluación global del alumno.	Responsables del programa	Registro de calificaciones		Observación directa		3			
<b>Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.</b>										
<b>Objetivo 5.c.1.</b> Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa para ver si son adecuados para la consecución de los objetivos de aprendizaje del mismo.										
<b>5.c.1.a</b> Se realiza un seguimiento de los objetivos del programa en relación a si son adecuados para su consecución.	[82] Porcentaje de alumnos que han alcanzado los objetivos al finalizar el programa.	Responsables del programa	Estadísticas de matriculados, egresados y graduados		Observación directa		2			
<b>5.c.1.b</b> Se realiza un seguimiento del currículo en relación a si fue adecuada su puesta en marcha y su desarrollo con el diseño realizado.	[83] Porcentaje de contenidos reestructurados desarrollados sobre el total de los previstos en el currículo. [84] Porcentaje de actividades desarrolladas sobre el total de las previstas en el currículo.	Responsables del programa	Informe de evaluación del material educativo Diseño Instruccional de las asignaturas Trabajos a distancia		Observación directa		2			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación		
								%	V	
<b>5.c.1.c</b> Se realiza un seguimiento del desarrollo de la enseñanza (metodología docente, recursos didácticos, atención tutorial, trabajo de los alumnos, evaluación del aprendizaje) en relación a si es adecuada para la consecución de los objetivos del programa.	[85] Porcentaje de recursos didácticos utilizados sobre los previstos.	Responsables del programa	Diseño Instruccional de las asignaturas Trabajos a distancia		Observación directa		9			
	[86] Existen normas y/o criterios para la elaboración, revisión y renovación periódica de materiales didácticos específicos para la enseñanza a distancia (impresos, no impresos y medios tecnológicos).	Responsables del programa	Instructivo para la elaboración, revisión y renovación del material		Observación directa					
	[87] Frecuencia con la que se revisan los materiales didácticos	Responsables del programa	Informe de revisión del material		Observación directa					
	[88] Porcentaje de horas de tutoría realizadas sobre las previstas.	Responsables del programa	Registro de atención tutorial		Observación directa					
	[89] Número de quejas/sugerencias sobre la tutoría, expresadas por los alumnos a través de canales formales e informales.	Responsables del programa	Registro de sugerencias/quejas de los alumnos		Observación directa					
	[90] Existe una ficha de seguimiento del trabajo de los alumnos.	Responsables del programa	Registro de calificaciones Informes de evaluación		Observación directa					
	[91] Porcentaje de profesores que mantienen actualizada la ficha de seguimiento.	Responsables del programa	Registro de calificaciones Informes de evaluación		Observación directa					
	[92] Porcentaje de criterios de evaluación aplicados unánimemente.	Responsables del programa	Registro de calificaciones Informes de evaluación		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.c.1.d</b> Se determinan los niveles de satisfacción y se estudia las necesidades futuras y otros del alumnado y otros clientes externos con respecto al funcionamiento general del programa.	[93] Frecuencia con la que se realizan estudios para medir el grado de satisfacción del alumnado y otros clientes externos.	Responsables del programa	Resultados de entrevistas y encuestas		Entrevista/ guía Encuesta/ cuestionario		3			
	[94] Número de medios (encuestas, entrevistas, etc.) utilizados para conocer sobre la satisfacción del alumnado y otros clientes externos.	Responsables del programa	Resultados de entrevistas y encuestas		Entrevista/ guía Encuesta/ cuestionario					
	[95] Porcentaje del alumnado y otros clientes externos que se sienten satisfechos con el funcionamiento general del programa.	Responsables del programa	Resultados de entrevistas y encuestas		Entrevista/ guía Encuesta/ cuestionario					
	[96] Número de quejas del alumnado y otros clientes externos sobre diferentes aspectos del funcionamiento general del programa.	Responsables del programa	Registro de quejas y opiniones. Resultados de encuestas		Encuesta/ cuestionario Observación directa					
	[97] Frecuencia con la que se realizan estudios para determinar las necesidades futuras y expectativas de los alumnos y clientes externos.	Responsables del programa	Estudio sobre las necesidades de los alumnos y necesidades externas		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 5.c.2.</b> Actualizar los objetivos y acciones de mejora del programa a partir del seguimiento y control de los procesos educativos implicados en su desarrollo.										
<b>5.c.2.a</b> Se tiene en cuenta los resultados del seguimiento de los procesos implicados en el programa y se gestiona eficazmente las sugerencias y quejas para la mejora del mismo.	[98] Número de modificaciones que se realizan en los procesos del programa en función de los resultados del seguimiento de los mismos.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa		4			
	[99] Número de grupos de mejora.	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					
	[100] Promedio de propuestas de mejora por persona o grupo de mejora	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa					
	[101] Porcentaje de mejoras introducidas en los procesos como consecuencia de la retroalimentación de los usuarios.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa					
	[102] Porcentaje de procesos en los que se han introducido mejoras el último año.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa					
<b>5.c.2.b</b> Se colabora con todos los agentes para mejorar los procesos del programa y alcanzar los objetivos del mismo.	[103] Número de modificaciones que se introducen en los procesos del programa como consecuencia de la colaboración de todos los agentes.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa		2			
	[104] Número de problemas o dificultades que hayan surgido	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa		2			
<b>5.c.2.c</b> Se aportan soluciones a problemas concretos encontrados con la evaluación de los procesos y sus resultados, como por ejemplo, el fracaso educativo y el abandono de los estudios.	[105] Porcentaje de soluciones y alternativas aplicadas sobre el total de dificultades surgidas.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>5.c.2.d</b> Se utilizan diferentes cauces para que los alumnos puedan expresar sus opiniones sobre la calidad del programa y se fomenta la participación de los destinatarios en el desarrollo y mejora del programa y de los servicios que ofrece.	[106] Porcentaje de cauces empleados por los alumnos para expresar sus opiniones.	Responsables del programa	Registro de sugerencias / quejas /opiniones		Observación directa		3			
	[107] Porcentaje de alumnos que expresan sus opiniones.	Responsables del programa	Registro de sugerencias / quejas /opiniones		Observación directa					
	[108] Porcentaje de destinatarios participantes en el desarrollo y mejora del programa y de sus servicios.	Responsables del programa	I Registro de sugerencias / quejas /opiniones		Observación directa					
<b>5.c.2.e</b> Se comunican y se da publicidad de los resultados del programa a los alumnos y otros clientes externos, existentes o potenciales con el fin de conseguir nuevos destinatarios y mejorar el desarrollo del programa y la satisfacción con el mismo.	[109] Número de medios utilizados para dar publicidad de los resultados del programa.	Responsables del programa	Página Web Medios impresos		Observación directa		1			
	[110] Número de actividades complementarias diseñadas para la mejora del programa.	Responsables del programa	Informe de seguimiento y evaluación del proceso educativo		Observación directa		2			
<b>5.c.2.f</b> Se diseña y desarrolla nuevas actividades complementarias para la mejora del programa y lograr mayor satisfacción tanto de los alumnos como de los clientes externos.	[111] Porcentaje de actividades complementarias tenidas en cuenta para el desarrollo del programa y su mejora del total de actividades nuevas propuestas.	Responsables del programa	Planes de mejora		Observación directa					

CRITERIO 6: RESULTADOS DE DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS							130		
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 6.a. Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.</b>									
<b>Objetivo 6.a.1.</b> Medir periódicamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos sobre el programa.									
<b>6.a.1.a</b> Se evalúa el grado de satisfacción de los alumnos relativo al cumplimiento de sus expectativas iniciales, los procesos implicados en el desarrollo del programa ( currículo, metodología, atención al alumno, procesos de evaluación y comunicación ...) y otros aspectos relacionados con el mismo.	<p>[1] Porcentaje de alumnos del programa que considera que se han cumplido sus expectativas iniciales.</p> <p>[2] Porcentaje de alumnos del programa que está satisfecho con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los procesos implicados en el desarrollo del programa:</li> <li>• El porcentaje de objetivos alcanzados al final del programa.</li> <li>• El currículo</li> <li>• La metodología docente</li> <li>• La atención tutorial</li> <li>• La formación de los profesores y del personal de administración y servicios.</li> <li>• El aprendizaje independiente de la evaluación del aprendizaje.</li> <li>• Los procesos de comunicación e intercambio de información con personal de la Institución relacionados con el programa y otros clientes externos.</li> <li>• Los cauces existentes para expresar opiniones.</li> <li>• El tratamiento de las quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos del programa.</li> </ul>	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario		30		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sentimiento de pertenencia al programa, clima de convivencia y relaciones humanas.</li> <li>• La participación en el desarrollo y mejora del programa.</li> <li>• Las soluciones y alternativas que se aplican para resolver dificultades encontradas.</li> <li>• Las instalaciones y su mantenimiento.</li> <li>• La agilidad en los procesos administrativos</li> </ul>									
<b>6.a.1.b</b> Se evalúa el grado de satisfacción de los clientes externos con los servicios prestados por el programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>[3] Porcentaje de clientes externos que está satisfecho con:</li> <li>• Los convenios existentes para prácticas y otras actividades complementarias.</li> <li>• El funcionamiento general del programa.</li> <li>• La cobertura de sus necesidades y expectativas.</li> <li>• La participación en la mejora de los procesos.</li> <li>• La publicidad de los resultados obtenidos en el programa (académicos, económicos, y de cualquier otro tipo).</li> </ul>	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario		10			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 6.a.2.</b> Informar a los alumnos y a otros clientes externos de los resultados obtenidos a partir de las medidas del grado de satisfacción utilizadas.									
<b>6.a.2.a</b> Se ofrece información a los alumnos y a clientes externos del programa sobre su grado de satisfacción sobre el mismo.	[4] Número de instrumentos que se toman para los alumnos y clientes externos que estén informados sobre su satisfacción con el programa.	Responsables del programa	Informativos Página web		Observación directa		5		
<b>Objetivo 6.a.3.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros alumnos y clientes externos que participan en otros programas de la Institución.									
<b>6.a.3.a</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por los alumnos del programa con el de los alumnos de otros programas de la institución.	[5] Diferencia en el grado de satisfacción entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas que se imparten en la Institución.	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		3		
<b>6.a.3.b</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por los clientes externos del programa con el de los clientes externos de otros programas de la institución.	[6] Diferencia en el grado de satisfacción entre los clientes externos del programa y los clientes externos de otros programas que se imparten en la Institución.	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		2		
<b>Objetivo 6.a.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos en las evaluaciones anteriores.									
<b>6.a.4.a</b> Se actúa sobre áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones anteriores.	[7] Porcentaje de cambios efectuados sobre el total de los déficits recogidos en las evaluaciones realizadas.	Responsables del programa	Informe del cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		20		



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 6.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento</b>									
<b>Objetivo 6.b.1.</b> Medir periódicamente el rendimiento de los alumnos en el programa y de otros clientes externos e informar de los resultados de rendimiento.									
6.b.1.a Se evalúa el rendimiento de los alumnos que participan en el programa y se les ofrece información sobre sus resultados.	[8] Porcentaje de alumnos presentados a evaluaciones.	Responsables del programa	Informe de alumnos evaluados.		Observación directa		33		
	[9] Porcentaje de éxito.	Responsables del programa	Estadísticas de matriculados y aprobados		Observación directa				
	[10] Número de instrumentos o medidas que se toman para que los alumnos estén informados sobre sus resultados de rendimiento en el programa.	Responsables del programa	Entorno virtual de aprendizaje Informes evaluativos		Observación directa				
	[11] Porcentaje de alumnos que manifiesta información oportuna sobre sus resultados de rendimiento en el programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
6.b.1.b Se evalúa el rendimiento obtenido por los clientes externos del programa y se les ofrece información sobre los resultados del rendimiento de los alumnos y/o de su personal participante en el programa.	[12] Porcentaje de puestos de trabajo cubiertos con personal especializado y capacitado que ha participado como alumno en el programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario		7		
	[13] Porcentaje de personal de la empresa o institución externa que ha mejorado su desempeño con la participación en el programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario				
	[14] Número de instrumentos o medidas que se toman para que los clientes externos estén informados sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y/o de su personal participante en el programa.	Responsables del programa	Informes de rendimiento			Observación directa			
	[15] Porcentaje de clientes externos que manifiesta tener información sobre los resultados de rendimiento de los alumnos y/o de su personal participante en el programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta			Encuesta /cuestionario			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>Objetivo 6.b.2.</b> Comparar sistemáticamente el rendimiento de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros alumnos y clientes externos que participen en otros programas de la Institución.										
<b>6.b.2.a</b> Se compara los resultados de rendimiento de los alumnos del programa y los alumnos de otros programas que se imparten en la Institución.	Diferencia en los resultados de rendimiento entre los alumnos del programa y los alumnos de otros programas que se imparten en la Institución.	Responsables del programa	Informes de resultados		Observación directa		3			
<b>6.b.2.b</b> Se compara los resultados de rendimiento obtenido con el programa entre los clientes externos mismo y los clientes externos del mismo con el de otros programas que se imparten en la Institución.	Diferencia en los resultados de rendimiento entre los clientes externos mismo y los clientes externos del mismo con el de otros programas que se imparten en la Institución.	Responsables del programa	Informes de resultados		Observación directa		2			
<b>Objetivo 6.b.3.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos en las evaluaciones anteriores.										
<b>6.b.3.a</b> Se actúa sobre las áreas que se han efectuado sobre el total de los resultados deficientes en las evaluaciones anteriores.	Porcentaje de cambios efectuados sobre el total de los déficits recogidos en las evaluaciones realizadas.	Responsables del programa	Informe del cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		15			

CRITERIO 7: RESULTADOS DEL DESARROLLO DE LAS PERSONAS							120		
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	%	V
<b>Subcriterio 7.a. Medidas de la Percepción del Personal.</b>									
<b>Objetivo 7.a.1.</b> Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.									
<b>7.a.1.a</b> Se evalúa el grado de satisfacción del personal relativo a su entorno de trabajo, (salarios, instalaciones y oportunidades de desarrollo, liderazgo y estilo de gestión...)	<p>[1] Porcentaje del personal implicado que está satisfecho con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorno de trabajo.</li> <li>• Seguridad e Higiene.</li> <li>• Condiciones laborales, salarios y beneficios recibidos.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> <li>• Instalaciones y servicios.</li> <li>• Igualdad de oportunidades.</li> <li>• Desarrollo de Carrera profesional.</li> <li>• Comunicación con los responsables y entre el personal.</li> <li>• Liderazgo y estilo de dirección.</li> <li>• Participación en los planes del programa en su desarrollo y en los procesos de mejora.</li> </ul>	Responsables del programa	Resultados de encuestas		Encuesta /cuestionario		20		
<b>Objetivo 7.a.2.</b> Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.									
<b>7.a.2.a</b> Se evalúa el grado de información obtenida/recibida por parte de los responsables del programa sobre la percepción del personal.	<p>[2] Existe un informe de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.</p> <p>[3] Porcentaje de responsables que obtienen información acerca de la percepción de la satisfacción del personal.</p> <p>[4] Porcentaje del personal que recibe información sobre la percepción de la satisfacción.</p>	Responsables del programa	Informe sobre la percepción de satisfacción del personal		Observación directa		10		
		Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario				
		Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 7.a.3.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.									
<b>7.a.3.a</b> Se compara el grado de satisfacción expresado por el personal del programa con el del personal de otros programas de la institución.	Diferencia en el grado de satisfacción manifestado entre el personal del programa y el personal del programa manifestado por el personal de otros programas de la Institución.	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		5		
<b>Objetivo 7.a.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, respecto a medidas de la percepción del personal .									
<b>7.a.4.a</b> Se actúa sobre las áreas que se han efectuado sobre el total mostrado deficientes de los déficits recogidos en los resultados de las evaluaciones realizadas, respecto a medidas de la percepción del personal.	Porcentaje de cambios efectuados sobre el total de los déficits recogidos en las evaluaciones respecto a medidas de la percepción del personal.	Responsables del programa	Informe del cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		15		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 7.b.- Medidas del Desempeño y Rendimiento del personal.</b>									
<b>Objetivo 7.b.1.</b> Medir periódicamente los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.									
<b>7.b.1.a</b> Se evalúa el grado de formación y desarrollo profesional del personal medido como: asistencia y participación a programas, seminarios y congresos científicos, competencias profesional, autonomía para la propia formación.	<p>[7] Formación y desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de formación en programas y seminarios a los que ha asistido el personal.</li> <li>• Número de actividades en los que ha participado el personal.</li> <li>• Porcentaje del personal docente del programa que realiza investigaciones.</li> <li>• Número de patentes en explotación por personal docente del programa.</li> <li>• Número de publicaciones del personal docente del programa en revistas internacionales indexadas.</li> <li>• Número de acuerdos y/o convenios con otros programas de la Institución y de otras instituciones.</li> <li>• Porcentaje de participación en formación no propuesta por la Institución.</li> </ul>	Responsables del programa	Plan de formación del personal Registro de investigaciones / publicaciones Textos y guías con ISBN Convenios y acuerdos de cooperación Informes de formación del personal		Observación directa		4		
<b>7.b.1.b</b> Se evalúa el grado de participación al programa en: grupos de trabajo para la mejora, iniciativas y sugerencias, respuestas a encuestas de satisfacción.	<p>[8] Participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de personas que participan en algún grupo de mejora.</li> <li>• Número de iniciativas y sugerencias realizadas por el personal.</li> <li>• Porcentaje de participación en encuestas de satisfacción del personal.</li> </ul>	Responsables del programa	Plan de mejoras Resultados de encuesta		Observación directa Encuesta / cuestionario		3		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>7.b.1.c</b> Se evalúa el grado de ausentismo y quejas expresadas.	[9] Porcentaje de faltas de asistencia.	Responsables del programa	Informe de RRHH		Observación directa		7			
	[10] Número de quejas expresadas y recogidas.	Responsables del programa	Registro de sugerencias / quejas /opiniones							
<b>7.b.1.d</b> Se evalúa el grado de fidelidad al programa.	[11] Fidelidad al programa:	Responsables del programa	Registro de personal		Observación directa		4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de horas de dedicación al programa.</li> <li>• Número de horas dedicadas por el personal para promocionar el programa.</li> </ul>									
<b>7.b.1.e</b> Se evalúa el nivel de accidentes y medidas de prevención de riesgos.	[12] Nivel de accidentes:	Responsables del programa	Informe de RR.HH		Observación directa		4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de accidentes ocurridos durante el desarrollo del programa.</li> <li>• Porcentaje de cobertura de accidentes en el programa.</li> <li>• Existe un plan/programa de prevención de riesgos de accidentes.</li> </ul>									

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		Propuestas de mejora
							P	Calificación %	
7.b.1.f Se proporcionan por parte de la institución, las instalaciones y servicios necesarios para el desarrollo adecuado del programa.	<p>[13] Instalaciones y servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de actividades que cuenta con el espacio adecuado para el desarrollo durante el programa.</li> <li>• Porcentaje de actividades que no se han podido llevar a cabo o que se han realizado en malas condiciones por falta de instalaciones o servicios.</li> <li>• Porcentaje de instalaciones en buen uso para el desarrollo del programa del programa.</li> <li>• Porcentaje de salas o instalaciones a disposición del personal, independientemente de las utilizadas por los clientes durante el desarrollo</li> </ul>	Responsables del programa	Plan de acción Inventarios de infraestructura física Resultados de entrevista Inventarios de infraestructura		Observación directa Entrevista/guía		4	V	
7.b.1.g Se establecen relaciones interpersonales entre el personal y entre personal y clientes.	<p>[14] Relaciones interpersonales: Número de incidentes entre el personal Número de conflictos entre el personal y los clientes. Porcentaje de conflictos resueltos. Número de reuniones de coordinación para resolver conflictos</p>	Responsables del programa	Comunicaciones enviadas Registros de sugerencias/quejas/opiniones Actas de reuniones		Observación directa		4		



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 7.b.2.</b> Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.									
<b>7.b.2.a</b> Se evalúa el grado de información obtenida por parte de los responsables del programa sobre el rendimiento del personal y la información recibida por parte del personal sobre su rendimiento.	[15] Existe un informe de los resultados obtenidos del rendimiento del personal. [16] Porcentaje de responsables que obtienen la información sobre el rendimiento del personal. [17] Porcentaje del personal que recibe la información sobre su rendimiento en los procesos que participan.	Responsables del programa Responsables del programa Responsables del programa	Informe de desempeño del personal. Resultados de encuesta Resultados de encuesta		Observación directa Encuesta/cuestionario Encuesta/cuestionario		15		
<b>Objetivo 7.b.3.</b> Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución.									
<b>7.b.3.a</b> Se compara el rendimiento conseguido por el personal del programa y el con el conseguido por el personal de otros programas de la institución.	[18] Diferencia en el rendimiento conseguido entre el personal del programa y el personal de otros programas de la Institución.	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		5		
<b>Objetivo 7.b.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.									
<b>7.b.4.a</b> Se actúa sobre las áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, a tal efecto, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	[19] Porcentaje de cambios efectuados sobre el total de los déficits recogidos en las evaluaciones realizadas, sobre medidas de desempeño y rendimiento del personal.	Responsables del programa	Informe del cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		20		

CRITERIO 8: RESULTADOS DE SOCIEDAD									
70									
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 8.a. Medidas de la Percepción de la Sociedad.</b>									
<b>Objetivo 8.a.1.</b> Medir periódicamente la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.									
<b>8.a.1.a</b> Se desarrollan actividades con el programa que tienen impacto en los niveles de empleo y economía local	[1] Porcentaje de la sociedad consultada que manifiesta satisfacción con las actividades desarrolladas en el programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario		1		
	[2] Porcentaje de la sociedad que manifiesta que el programa tienen impacto en los niveles de empleo y economía local	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta /cuestionario				
<b>8.a.1.b</b> Se aportan soluciones para la mejora de la calidad de vida, problemas del entorno y de problemas del entorno y se incide en el nivel cultural de éste.	[3] Número de soluciones aportadas para la mejora de la calidad de vida, problemas del entorno y de mejora de la calidad de vida.	Responsables del programa	Plan de mejora		Observación directa		6		
	[4] Número de encuestas, entrevistas e investigaciones realizadas para conocer las cuestiones que interesan al entorno.	Responsables del programa	Estudios e investigaciones realizadas		Observación directa				
	[5] Número de actividades culturales en las que participan personas del entorno inmediato y de la localidad.	Responsables del programa	Programación de actividades culturales		Observación directa Encuesta /cuestionario				

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración			Propuestas de mejora
							P	Calificación %	V	
<b>8.a.1.c</b> Se incide en otros programas e instituciones.	[6] Número de relaciones establecidas con otros programas.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa		2			
	[7] Número de relaciones establecidas con otras instituciones que imparten programas similares.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa					
	[8] Número de relaciones establecidas con autoridades locales y demás Instituciones.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa					
<b>8.a.1.h</b> Se colabora con el centro en actividades para la preservación y mantenimiento de recursos.	[9] Número de actividades realizadas para la preservación y mantenimiento de recursos.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa		1			
<b>8.a.1.f</b> Se ayuda al deporte y al ocio.	[10] Número de actividades relacionadas con el deporte y el ocio.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa		2			
<b>8.a.1.d</b> Se lleva a cabo acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	[11] Número de acciones de asistencia, prestación social y voluntariado.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa		2			
<b>8.a.1.e</b> Se involucra a la sociedad a través del programa en formación o educación del programa.	[12] Número de actividades de formación o educación.	Responsables del programa	Plan de acción		Observación directa		1			

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 8.a.2.</b> Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.									
8.a.2.a Se conoce la información obtenida sobre la percepción de satisfacción de la sociedad por parte de los responsables y personal del programa.	[13] Existe un informe de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	Responsables del programa	Informe sobre la percepción de la sociedad		Observación directa		7		
	[14] Porcentaje de los responsables que obtienen la información sobre la percepción de la satisfacción.	Responsables del programa	Resultados de entrevista		Entrevista/guía				
	[15] Porcentaje del personal que recibe la información sobre la satisfacción de la sociedad respecto al programa.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/cuestionario				
<b>Objetivo 8.a.3.</b> Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución.									
8.a.3.a Se compara el grado de satisfacción expresado por la sociedad respecto al programa y el expresado para otros programas de la institución.	[16] Diferencia entre el grado de satisfacción manifestado por la sociedad respecto al programa y el expresado para otros programas de la institución.	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		5		
<b>Objetivo 8.a.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.									
8.a.4.a Se actúa sobre las áreas que se han efectuado sobre el total de los resultados de las evaluaciones realizadas, a tal efecto.	[17] Porcentaje de cambios mostrados sobre los déficits recogidos en las evaluaciones realizadas.	Responsables del programa	Informe sobre el grado de cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		8		
<b>Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.</b>									
<b>Objetivo 8.b.1.</b> Medir periódicamente el impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.									
8.b.1.a Se evalúa el grado de influencia del programa en los cambios en niveles de empleo.	[18] Porcentaje de cambios en los niveles de empleo.	Responsables del programa	Resultados de encuesta		Encuesta/cuestionario		3		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		Propuestas de mejora	
							P	Calificación %		
<b>8.b.1.b</b> Se establecen relaciones formales con las autoridades respecto a cuestiones como certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	[19] Número de relaciones formales establecidas con las autoridades respecto a cuestiones como: certificación, autorización, planificación y oferta de servicios.	Responsables del programa	Convenios y acuerdos de cooperación		Observación directa		2	V		
	<b>8.b.1.c</b> Se reciben reconocimientos explícitos por el programa.	[20] Número de premios y distinciones recibidas	Responsables del programa	Informe de premios y distinciones recibidas		Observación directa		10		
		[21] Número de reconocimientos explícitos recibidos por el programa y/o el centro respecto al programa.	Responsables del programa	Informe de premios y distinciones recibidas		Observación directa				
<b>Objetivo 8.b.2.</b> Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	<b>8.b.2.a</b> Se conoce el grado de información obtenida sobre el impacto del programa en la sociedad por parte de los responsables y el personal del programa.	[22] Número de quejas recibidas.	Registro de sugerencias/quejas/opiniones		Observación directa					
		[23] Porcentaje de informes favorables emitidos por autoridades o expertos.	Informes y comunicaciones recibidas		Observación directa					
		[24] Existe un informe de los resultados del impacto en la sociedad.	Informes de resultado de impacto en la sociedad		Observación directa		7			
		[25] Porcentaje de responsables que obtiene la información sobre el impacto en la sociedad	Resultados de entrevista		Entrevista/guía					
		[26] Porcentaje del personal que recibe la información sobre el impacto del programa en la sociedad.	Resultados de encuesta		Encuesta/cuestionario					

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 8.b.3.</b> Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con otros programas de la Institución.									
<b>8.b.3.a</b> Se compara el impacto del programa en la sociedad con el impacto producido por otros programas de la institución.	[27] Diferencia en el impacto producido en la sociedad entre el programa y otros programas (número de apariciones en medios de comunicación, documentos, referencias en textos, etc. ).	Responsables del programa	Informe de resultados		Observación directa		5		
<b>Objetivo 8.b.4.</b> Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.									
<b>8.b.4.a</b> Se actúa sobre áreas que se han mostrado deficientes en los resultados de las evaluaciones realizadas, a tal efecto.	[28] Porcentaje de cambios efectuados sobre el total de los déficits recogidos en las evaluaciones realizadas.	Responsables del programa	Informe sobre el cumplimiento del plan de mejora		Observación directa		8		

CRITERIO 9: RESULTADOS GLOBALES							130		
SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Subcriterio 9.a. Resultados obtenidos por la Institución.</b>									
<b>Objetivo 9.a.1</b> Conocer los resultados de la gestión y planificación estratégica del programa.									
<b>9.a.1.a</b> Se realiza un seguimiento de la gestión y planificación general (estratégica) del programa detectando los puntos débiles y proponiendo recomendaciones y sugerencias para la mejora continua del mismo.	[1] Porcentaje de medidas adoptadas en relación a la gestión y planificación (estratégica) del programa que repercuten en la mejora continua del mismo sobre el total de recomendaciones y sugerencias propuestas.	Responsables del programa	Informe de seguimiento de la gestión del programa, plan de mejora		Observación directa		15		
<b>Objetivo 9.a.2.</b> Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.									
<b>9.a.2.a</b> Se gestiona adecuadamente el presupuesto.	[2] Porcentaje de gastos realizados sobre los presupuestados.	Responsables del programa	Informes de ejecución presupuestaria		Observación directa		3		
<b>9.a.2.b</b> Se obtiene rendimiento económico del programa.	[3] Payback: Tiempo que se tarda en recuperar la inversión. [4] ROI: $\frac{\text{Ingresos} - \text{Gastos}}{\text{Total de la inversión inicial}}$ [5] Total de ingresos operativos / Total de gastos.	Responsables del programa	Informes de ejecución presupuestaria		Observación directa		16		
<b>9.a.2.c.</b> Se obtiene un grado de ocupación adecuado.	[6] Grado de ocupación respecto al punto muerto.	Responsables del programa	Informes de ejecución presupuestaria		Observación directa		3		

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	Calificación %	V
<b>Objetivo 9.a.3.</b> Conocer los resultados de otros recursos: información; relaciones externas y alianzas; infraestructura física y tecnológica.									
<b>9.a.3.a</b>	Se realiza un [7] seguimiento de los recursos adoptados en relación a los recursos disponibles que repercuten en el desarrollo del programa detectando los déficits y puntos débiles y proponiendo acciones pertinentes para la mejora continua.	Responsables del programa	Informes de ejecución presupuestaria		Observación directa		10		
<b>Subcriterio 9.b. Resultados obtenidos por las Personas implicadas en el programa.</b>									
<b>Objetivo 9.b.1.</b> Conocer los resultados de la percepción de las personas.									
<b>9.b.1.a</b>	Se realiza un [8] seguimiento de los resultados de la percepción de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Informe de seguimiento del plan de mejora		Observación directa		10		
<b>Objetivo 9.b.2.</b> Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de las personas.									
<b>9.b.2.a</b>	Se realiza un [9] seguimiento de los resultados de desempeño y rendimiento de las personas involucradas en el desarrollo del programa.	Responsables del programa	Informe de seguimiento del plan de mejora		Observación directa		15		



SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		Propuestas de mejora	
							P	Calificación %		
<b>Subcriterio 9.c. Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos.</b>										
<b>Objetivo 9.c.1.</b> Conocer los resultados de la percepción de los alumnos y otros clientes externos.										
9.c.1.a	Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de los alumnos y otros clientes externos y como consecuencia en la mejora continua del programa.	Responsables del programa	Informe de seguimiento del plan de mejora		Observación directa		10			
<b>Objetivo 9.c.2.</b> Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los alumnos y otros clientes externos.										
9.c.2.a	Se evalúa la capacidad de convocatoria matriculados y el rendimiento educativo del programa.	Responsables del programa	Estadística de matriculados		Observación directa		30			
										[11] Número de alumnos matriculados.
										[12] Porcentaje de alumnos matriculados sobre el total de preinscritos.
										[13] Número de bajas voluntarias durante el proceso educativo/formativo.
										[14] Evolución de la demanda de plazas durante los últimos años.
										[15] Número de clientes externos existentes.
										[16] Número de acuerdos para prácticas con clientes externos.
[17] Número de clientes nuevos captados al inicio del programa siguiente.										

SUBCRITERIOS / OBJETIVOS / ESTÁNDARES	INDICADORES	Actores Informantes	Fuente/Datos	Ubicación/ Dependencia	Técnicas e Instrumentos	Código	Escala valoración		
							P	%	V
9.c.2.a Se evalúa la capacidad de convocatoria y el rendimiento educativo del programa.	[18] Tasa de rendimiento y de graduación.	Responsables del programa	Análisis estadístico del rendimiento de los alumnos y egresados/ graduados		Observación directa				
	[19] Retraso curricular.	Responsables del programa	Análisis estadístico de promoción		Observación directa				
	[20] Tasa de retraso y de abandono.	Responsables del programa	Análisis estadístico de promoción.		Observación directa				
	[21] Duración media de estudios.	Responsables del programa	Análisis estadística de egresados/ matriculados		Observación directa				
	[22] Número total de quejas y reclamos relacionadas con el programa y tiempo medio de respuesta.	Responsables del programa	Análisis del registro de quejas/reclamos		Observación directa		8		
9.c.2.b Se atienden de forma eficaz las quejas y reclamos sobre el programa.	[23] Número de quejas rectificadas/ número total de quejas distintas identificadas.	Responsables del programa	Análisis del registro de quejas/reclamos		Observación directa				
	[24] Número de sugerencias puestas en marcha/número total de sugerencias.	Responsables del programa	Análisis del registro de quejas/reclamos Plan de mejora		Observación directa				
<b>Subcriterio 9.d. Resultados obtenidos por la Sociedad.</b>									
<b>Objetivo 9.d.1.</b> Conocer los resultados de la percepción de la sociedad.									
9.d.1.a Se realiza un seguimiento de los resultados de la percepción de la sociedad sobre el programa.	[25] Número de medidas adoptadas que repercuten en la mejora de los resultados de la percepción de la sociedad y como consecuencia en la mejora continua del programa	Responsables del programa	Informe de seguimiento del plan de mejora		Observación directa				5